



Carina Alexandra do Nascimento

Valadeiro

Nº 150139018

**As Relações de Amizade entre as Crianças na
Creche e no Jardim-de-Infância**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Versão Definitiva)

Novembro de 2017

Constituição do Júri:

Presidente: Professor Doutor Albérico Afonso Costa Alho

Arguente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Orientador: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

*«Sem amigos ninguém escolheria viver, ainda que possuísse
todos os outros bens.» (Aristóteles)*

Agradecimentos

Este Relatório do Projeto de Investigação representa não só uma parte de um longo percurso que me permitiu evoluir quer a nível pessoal, quer a nível profissional, mas também a concretização de um sonho, o sonho de ser Educadora de Infância. Este sonho não se tornaria possível, se não tivesse pessoas tão especiais ao meu lado nesta caminhada. Por isso, quero agradecer-vos por confiarem em mim, por me ajudarem a crescer, por me fazerem acreditar que vale a pena sonhar e por me permitirem chegar até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, em especial aos meus pais por quem nutro um sentimento de gratidão. A vocês obrigada por me acompanharem durante todo este percurso, por me incentivarem e apoiarem nos momentos em que pensei em desistir, por todo o vosso carinho e compreensão. Aos dois agradeço também por terem lutado comigo por este sonho e por me terem dado a oportunidade de exercer a profissão que sempre quis.

Às minhas amigas que incansavelmente me apoiaram em todos os momentos e às minhas colegas de curso, especialmente à Sara e à Vanessa, que se tornaram amigas, o meu agradecimento por todas as alegrias, angústias, sonhos e medos que partilharam comigo.

Ao André, por toda a confiança que depositou em mim desde o primeiro dia que decidi seguir o caminho da educação de infância, obrigada por teres estado sempre presente e me acompanhares nesta fase da minha vida, pela amizade e por nunca me teres deixado desistir deste sonho.

Ao professor Augusto Pinheiro, pela disponibilidade demonstrada, por todo o apoio e colaboração neste trabalho, por ter acreditado verdadeiramente em mim, transformando todas as minhas angústias em motivações.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, obrigada pela vossa exigência e preocupação, por toda a dedicação e pelos conhecimentos que partilharam.

Às educadoras de infância e às auxiliares de ação educativa, o meu sincero agradecimento pela vossa disponibilidade, por me permitirem que observasse as vossas práticas e aprendesse convosco.

Às crianças, por todas as histórias e vivências partilhadas, por me permitirem entrar no vosso mundo, por me receberem com tanto carinho, por me fazerem sentir feliz e por me ajudarem a acreditar que o meu lugar é junto a vocês.

A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação foi realizado, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o intuito de compreender de forma mais aprofundada o papel das amizades das crianças em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância, assim como perceber a função do educador enquanto promotor e moderador fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Neste projeto estão contidas situações que vivenciei nos períodos de estágio, nas instituições educativas onde estive inserida, bem como as minhas intervenções enquanto estagiária e as práticas das educadoras cooperantes nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.

A metodologia utilizada neste relatório é a Investigação-Ação, que é uma metodologia que pertence à Investigação Qualitativa e que se insere no Paradigma Interpretativo.

Para a realização da minha investigação utilizei dispositivos de recolha e análise de informação, tais como a observação participante, as notas de campo, os inquéritos por questionário, registos multimédia (fotografia), a análise documental e análise de conteúdo.

Palavras-chave: Amizade, Relações de Amizade entre as Crianças, Creche e Jardim-de-Infância.

Abstract

This Research Project Report was carried out, within the framework of the Master's in Childhood Educator of Preschool Education, in order to understand in a deeper way the role of children's friendships in the context of Nursey and Kindergarten, as well as perceive yhe role of the educator as promoter and fundamental moderator of children's learning and development.

In this project are contained situations that I experienced in the internship periods, in the educational institutions where I have been inserted, as well as my interventions as a trainee and the practices of the cooperating educators in the contexts of Nursery and Kindergarten.

The methodology used in this report is Research-Action, which is a methodology that belongs to Qualitative Research and that is inserted in the Interpretative Paradigm.

In order to carry out my research I used information collection and analysis devices such as participant observation, field notes, questionnaire surveys, multimedia records (photography), document analysis and content analysis.

Keywords: Friendship, Friendship Relations between Children, Nursey and Kindergarten.

Índice

| | |
|--|----|
| Agradecimentos | 4 |
| Resumo | 6 |
| Abstract..... | 7 |
| Introdução..... | 11 |
| Capítulo I - Quadro Teórico de Referência | 16 |
| 1. A Amizade | 16 |
| 1.1. O Conceito de Amizade | 16 |
| 1.2. As Primeiras Relações de Amizade entre as Crianças | 18 |
| 1.3. A Importância dos Amigos e da Amizade na Vida das Crianças..... | 20 |
| 1.4. A Amizade entre os Diversos Grupos de Crianças (Meninos e/ou Meninas) .. | 21 |
| 1.5. A Amizade entre Crianças de Diferentes Idades..... | 23 |
| 1.6. A Perda de um Amigo | 24 |
| 2. As Relações de Amizade entre as Crianças referenciadas nos Modelos Curriculares High/Scope, Pedagogia em Participação e Movimento da Escola Moderna | 25 |
| 2.1. High/Scope | 25 |
| 2.2. Pedagogia em Participação..... | 26 |
| 2.3. Movimento da Escola Moderna | 27 |
| 3. O Contributo da Creche e do Jardim-de-Infância para as Relações de Amizade entre as Crianças | 28 |
| 4. O Papel da Família nas Relações de Amizade entre as Crianças | 29 |
| Capítulo II – Metodologia do Estudo | 31 |
| 1. O Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa | 32 |
| 2. A Investigação-Ação | 34 |
| 3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise de informação | 37 |
| 3.1. Observação Participante..... | 37 |

| | | |
|--|--|----|
| 3.2. | Notas de Campo | 38 |
| 3.3. | Inquérito por Questionário | 39 |
| 3.4. | Registos de Multimédia – Fotografias | 39 |
| 3.5. | Recolha e Análise Documental | 40 |
| 3.6. | Análise de Conteúdo das Respostas ao Questionário..... | 40 |
| 4. | Os contextos Educativos..... | 41 |
| 4.1. | Contexto de Creche | 41 |
| 4.1.1. | Instituição A | 41 |
| 4.1.2. | Descrição do Grupo I..... | 44 |
| 4.1.3. | Instituição B..... | 45 |
| 4.1.4. | Descrição do Grupo II | 48 |
| 4.1.5. | Aspetos Variantes e Invariantes | 49 |
| 4.2. | Contexto de Jardim-de-Infância..... | 50 |
| 4.2.1. | Instituição C..... | 50 |
| 4.2.2. | Descrição do Grupo I..... | 53 |
| 4.2.3. | Descrição do Grupo II | 54 |
| 4.2.4. | Aspetos Variantes e Invariantes | 55 |
| 5. | Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise da intervenção..... | 56 |
| 5.1. | Contexto de Creche | 56 |
| 5.2. | Contexto de Jardim-de-Infância | 57 |
| Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Intervenção | | 58 |
| 1. | Contexto de Estudo em Creche..... | 60 |
| 1.1. | Episódios Observados no Primeiro Momento de Estágio | 60 |
| 1.2. | Episódios Observados no Segundo Momento de Estágio | 63 |
| 1.3. | A Minha Intervenção..... | 65 |
| 2. | Contexto de Estudo em Jardim-de-Infância | 69 |
| 2.1. | Episódios Observados no Primeiro Momento de Estágio | 69 |

| | |
|--|----|
| 2.2. Episódios Observados no Segundo Momento de Estágio | 71 |
| 2.3. A Minha Intervenção..... | 73 |
| 3. Análise de Conteúdo das Repostas das Educadoras Cooperantes ao Inquérito por Questionário..... | 79 |
| Capítulo IV - Considerações Globais e Perspetivas Futuras | 86 |
| Referências Bibliográficas..... | 92 |
| Apêndices | 97 |

Introdução

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar que me concederá a habilitação para a docência na área de Educação de Infância. Este projeto está diretamente relacionado com os estágios realizados em Creche e em Jardim-de-Infância.

A natureza deste relatório é a descrição e a reflexão crítica sobre as intervenções pedagógicas que realizei no âmbito do tema do projeto, ao longo dos meus estágios nestes contextos educativos.

O tema deste projeto é transversal aos dois contextos de estágio e pretende não só compreender o papel das relações de amizade que são estabelecidas entre as crianças, mas também a função do educador enquanto promotor deste género de ligações afetivas. Designei a temática escolhida para este relatório como, “As Relações de Amizade entre as Crianças na Creche e no Jardim-de-Infância”.

A motivação para a escolha do tema surgiu a partir do registo das observações realizadas no primeiro momento de estágio, em contexto de Creche, com um grupo de 12 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. As observações estão sobretudo associadas à utilização frequente da palavra “amigo(a)” por parte da equipa pedagógica nos diferentes momentos da rotina. Numa das situações deste meu primeiro estágio, constatei que as crianças formavam uma fila de dois a dois para irem almoçar e então ouvi a educadora dizer “vamos dar a mão a um amigo”. Numa outra situação em que as crianças estavam em conflito por causa de um brinquedo e em que uma delas acabou por se magoar, a educadora, depois de se aproximar e conversar com as duas crianças sobre este acontecimento, disse “agora que já está tudo bem, pede desculpa à amiga”.

Confrontada com esta utilização generalizada do termo “amigo”, interroguei-me sobre a adequação e pertinência de uma designação de “amigo” relativamente a crianças que são colegas.

Um outro aspeto impulsionador emergiu igualmente no primeiro momento de estágio, em contexto Creche, quando refleti acerca da organização do espaço e reparei que na sala existia a “Árvore dos Amigos”¹. Esta árvore encontrava-se exposta na parede e, na copa da árvore, constavam os nomes de todas as crianças. A copa da árvore era constituída por desenhos de diferentes cores, feitos com digitinta, que representavam cada criança.

De acordo com a educadora cooperante, esta árvore foi construída não só com o intuito de decorar a sala, mas também para que as crianças pudessem reconhecer facilmente os seus objetos pessoais que estavam todos identificados com a mesma cor escolhida para o espaço que na árvore tinha sido atribuída a cada criança. Por outro lado, os seus lugares à mesa também estavam sinalizados com formas geométricas pintadas com a cor relativa a cada criança.

No primeiro momento de estágio realizado em contexto de Jardim-de-Infância, tive a oportunidade de acompanhar um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Quando entrei pela primeira vez na sala do Jardim-de-Infância, deparei-me com a parede da área das artes decorada com vários corações, nos quais estavam desenhos feitos pelas crianças dos seus amigos. Além disso, estes desenhos continham também pequenas descrições que respondiam à questão “O que é ser amigo?”. Só tive acesso a este produto final e não ao processo, uma vez que tinha iniciado o estágio quatro semanas depois de se comemorar o “dia da amizade”².

Posteriormente, pude compreender o tipo de relações estabelecidas entre cada um dos elementos do grupo de crianças, ao tomar como ponto de partida esses desenhos elaborados pelas crianças e através das observações feitas no contexto de estágio.

Por outro lado, ao longo do tempo de permanência na sala de Jardim-de-Infância, apercebi-me de que existia um ambiente bastante agradável, pois as crianças tinham a liberdade de brincar com quem desejassem e nas suas áreas de interesse. Este é um aspeto que considere muito positivo, visto que as crianças aprendem determinadas

¹ Ver Apêndice I

² A designação “dia da amizade” foi atribuída pela educadora ao “dia dos namorados”, uma vez que considera esta expressão inadequada quando aplicada a crianças.

habilidades sociais a partir da interação com os colegas e descobrem o que é ser amigo e a amizade em situações de brincadeira e para além disso, as interações entre as crianças tornam-se ainda mais significativas quando ocorrem no contexto de atividades que correspondem aos seus interesses pessoais (Formosinho, Katz, McClellan, Lino, 2005).

Todas estas circunstâncias concorreram favoravelmente para o desenvolvimento do meu projeto nestes contextos de estágio em torno deste tema.

Enquanto futura educadora de infância penso que é fundamental respeitar os sentimentos das crianças e ajudá-las a expressá-los, permitindo a criação de um ambiente de partilha e de compreensão entre as crianças do grupo, competindo ainda ao educador promover as relações de amizade entre as crianças nos diferentes momentos da rotina e contribuir intencionalmente para a formação pessoal e social das crianças.

Neste sentido e tal como é mencionado por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), ao relacionar-se com o outro, a criança vai tomando consciência de si e aprendendo a respeitar as outras pessoas, tornando-se capaz de desenvolver a sua autonomia e de demonstrar atitudes de cooperação, de partilha, de sensibilidade para com as outras crianças e para com os adultos.

Estas autoras defendem que existem valores subjacentes à prática do educador que devem ser abordados para que a Educação Pré-Escolar possa ser um contexto social e relacional facilitador da formação pessoal e social, assumindo o educador uma função importante na educação para os valores que “se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (2016:33).

Para realizar este estudo adotei o paradigma interpretativo, utilizando uma das metodologias de investigação qualitativa, designada como investigação-ação; procedi à recolha e análise sistemáticas de informações, com o intuito de compreender os contextos em profundidade, em particular, os aspetos relacionados com a amizade; consequentemente, organizei a minha intervenção com a finalidade de melhorar e de promover as relações de amizade entre as crianças, desempenhando um papel ativo e determinante como investigadora (Bogdan & Biklen, 1994).

Definido como principal objeto de estudo, a compreensão do papel das relações de amizade entre crianças, delineei a seguinte questão de investigação-ação: Como promover as relações de amizade entre as crianças na Creche e no Jardim-de-Infância?

Esta questão foi formulada com a finalidade de proporcionar situações que permitissem a aprendizagem de diferentes habilidades sociais e o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças. Deste modo, tendo em conta que as relações de amizade são estabelecidas nos momentos favoráveis à interação entre as crianças, penso que foi vantajoso e interessante ter iniciado e conduzido o estudo em função da questão de investigação-ação.

De forma complementar, ao longo do desenvolvimento do meu projeto, optei por colocar outras questões adicionais que não só me possibilitaram interpretar o tema em estudo, como também permitiram orientar a minha intervenção no sentido de dar resposta à questão central de investigação-ação, a saber:

Que estratégias podem ser utilizadas pelo educador para a resolução de conflitos entre as crianças? Que propostas deve o educador concretizar para proporcionar a aquisição de competências sociais através das interações entre as crianças?

Relativamente à estrutura deste relatório, no primeiro capítulo apresento um quadro teórico de referência que engloba a elucidação do conceito de amizade e uma abordagem a aspetos fundamentais relacionados com as amizades na infância. Neste capítulo apresento ainda os modelos curriculares orientadores das práticas educativas das educadoras cooperantes, evidenciando as perspetivas referenciadas em cada um deles sobre as relações de amizade entre as crianças.

No segundo capítulo, enuncio a metodologia de estudo utilizada para a realização deste projeto, descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação e apresento os contextos onde este projeto foi desenvolvido, destacando os elementos que variaram e os que não variaram quando retomei a minha intervenção no segundo ano do curso.

Seguidamente, no terceiro capítulo faço uma descrição e interpretação da minha intervenção nos contextos educativos e analiso o conteúdo das respostas das educadoras

cooperantes ao inquérito por questionário, sendo importante referir que a educadora A de creche não me enviou as respostas, apesar dos meus esforços reiterados para tentar que me as enviasse; pedi-lhe diretamente, pelo telefone, por correio eletrónico e até através de redes sociais. Apesar de me ter prometido por diversas vezes aceder ao meu pedido, não cumpriu a sua promessa. Lamento profundamente esta situação e sinto que, por certo, ficaria mais enriquecida a descrição deste estágio na creche A.

Posteriormente, no quarto e último capítulo, exponho as considerações globais deste projeto, refletindo sobre a minha investigação e enunciando aprendizagens e dificuldades vivenciadas.

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo irei fazer referência a aspectos teóricos relacionados com o tema deste relatório do projeto de investigação-ação e aprofundar um conjunto de questões fundamentais para a compreensão e interpretação deste estudo.

No decorrer deste capítulo irei elucidar o conceito de amizade, mencionarei as primeiras relações de amizade e a importância que estas assumem na vida das crianças, com o intuito de clarificar os processos que estão desde cedo ligados à formação destas relações afiliativas.

Tendo em conta que nos contextos educativos onde tive a oportunidade de estagiar, as educadoras cooperantes adotavam modelos curriculares diferentes, considere relevante abordá-los no sentido de evidenciar as concepções/perspetivas referenciadas em cada um deles sobre as relações de amizade entre as crianças.

Por fim, farei uma breve abordagem ao contributo da Creche e do Jardim de Infância para as relações de amizade entre as crianças e também o papel da família nestas afinidades.

1. A Amizade

1.1. O Conceito de Amizade

A amizade é entendida não só como a base da existência humana, mas também como uma condutora da vida (Carvalho, 2010). Tal como refere Loponte (2009), a amizade tem o doce sabor do outro, daquele que nos completa ou se diferencia de nós, faz-nos sentir como parte integrante deste mundo.

Atentando às palavras destes autores, a amizade assume um papel fundamental na vida do ser humano, tratando-se de um sentimento que faz parte da sua natureza, sendo imprescindível ao longo do seu desenvolvimento.

De acordo com Inácio, “desde que há memória do Homem, a amizade sempre existiu” (2011:10).

Ao longo dos séculos, inúmeros filósofos, sociólogos, psicólogos, entre outros pensadores e cientistas, abordam o conceito de amizade e fazem referência à sua complexidade e subjetividade.

Mencionando Rybak e McAndrew (2006), não há uma concordância em relação à designação de amizade e por isso, não é possível apresentar um único significado para este termo. Tal como refere Inácio (2011), o conceito de amizade está ligado a múltiplos conceitos e é influenciado pela cultura e pela sociedade, num determinado tempo específico.

De um modo geral, o conceito de amizade implica o reconhecimento de um processo de construção teórica que é baseado na visão de diferentes autores que, por sua vez, adotam diferentes definições.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, a amizade é a “afeição por uma pessoa; estima; simpatia; camaradagem; companheirismo; cumplicidade; entendimento; compreensão; dedicação; bondade” (2011: 98).

De acordo com Schujmann (2010), a amizade é uma relação pessoal que se baseia na confiança mútua, no afeto e no prazer de se desfrutar da companhia de alguém em todos os momentos e circunstâncias, sendo possível afirmar-se que possuímos amigos desde a infância até à fase adulta.

Seguindo esta linha de pensamento, a amizade é fundamental para o desenvolvimento individual de cada ser humano.

Rubin (1982) evidencia três níveis de desenvolvimento do indivíduo: o cognitivo, o social e o emocional. O mesmo autor defende que as relações de amizade permitem melhorar a colaboração e comunicação entre as pessoas, assim como também possibilitam a partilha de informação pessoal, especialmente no que diz respeito aos acontecimentos e sentimentos mais íntimos.

Considerando o desenvolvimento social como algo que pode ser adquirido no contexto da amizade, Rubin (1980) refere ainda que é importante compreender o papel positivo das relações afiliativas para o desenvolvimento emocional do ser humano, porque quando a confiança é recíproca entre os amigos existem emoções que são reveladas autenticamente.

Para complementar esta ideia, Ingram e Zou (2008) definem a amizade como um tipo de relacionamento que pode ser caracterizado pela preocupação, atenção e assistência mútua entre amigos.

Auderset e Held (2003) referem que embora existam inúmeras diferenças entre os amigos, tais como: o carácter, o físico, as condições de vida, a família, etc; estes continuam a partilhar os mesmos ideais e a estabelecer uma relação de grande proximidade, o que os leva a sentirem-se semelhantes.

Na amizade, o essencial são as experiências e as emoções que fortalecem os laços afetivos (Auderset & Held, 2003).

Alberoni (1988) alega que a amizade pode ser entendida como uma relação que nasce a partir de um súbito interesse por uma pessoa que demonstra ter algo especial e agradável, que desperta a atenção. O mesmo autor diz que para haver amizade é necessário existirem encontros sucessivos, podendo alguns destes ter sucesso e outros não, porque em algumas situações surgem crises nas relações interpessoais.

A amizade depende intimamente da vontade de cada pessoa e por vezes, pode terminar por existir vontade exclusiva de apenas um dos lados (Alberoni, 1988). Deste modo, a amizade merece provas contínuas de interesse de ambas as partes, devendo haver um apoio mútuo e uma contribuição para o fortalecimento dos laços afetivos.

Em síntese, a amizade é descoberta através das experiências pessoais, devendo ser uma relação cuidada, preservada à medida que nos vamos desenvolvendo enquanto seres humanos e por isso, deve prolongar-se mais do que qualquer outro tipo de relação. Assim, a amizade é uma relação que se vai construindo ao longo do tempo, sendo os amigos um meio para nos conhecermos a nós próprios e ao mundo que nos rodeia, de sermos e crescermos felizes.

1.2. As Primeiras Relações de Amizade entre as Crianças

A infância é uma fase da vida em que aparecem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade, isto é, trata-se de um período em que as crianças aprendem a gostar de conviver umas com as outras.

Ladd e Coleman (2002) mencionam que as crianças apresentam vastos comportamentos sociais e participam em sucessivas ações com os seus semelhantes. A descoberta do outro vai acontecendo de forma progressiva e à medida que as crianças vão vivenciando diferentes experiências num ambiente acolhedor, tornam-se capazes de atribuir um

significado às suas relações com outros e conseguem compreender melhor a sua complexidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Rubin (1982) considera que nos últimos meses do primeiro ano de vida, as crianças iniciam uma verdadeira interação social, relacionando-se umas com as outras de forma que demonstra que estas apreciam genuinamente as qualidades humanas.

No que diz respeito ao segundo ano de vida, as crianças comportam-se de um modo indubitavelmente social em relação umas às outras e revelam-se comunicativas quando olham umas para as outras e sorriem ao mesmo tempo que produzem sons ou procuram partilhar os seus objetos ou brinquedos. Nesta fase, as crianças apresentam uma ideia inicial sobre os amigos, sendo capazes de reconhecê-los como pessoas especiais com quem gostam de partilhar “um conjunto agradável e distinto de actividades” (*Idem*, 1982:46).

Ao longo do seu desenvolvimento estas concepções vão sendo cada vez mais aprofundadas e os comportamentos progredem de forma continuada.

As crianças tendem a ajustar as suas interações e a comunicar “segundo formas que diferem do modo como tratam as outras crianças” (Ladd & Coleman 2002:122).

Os mesmos autores defendem que a partir dos 3 anos já são capazes de conceitualizar, refletir e descrever as suas amizades, como consequência do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas. Por sua vez, estas conseguem nomear os seus melhores amigos e identificar os motivos que as levam a gostar deles, tomando como exemplos as preferências que têm em comum por um determinado jogo ou atividade (Hayes, 1978, citado por *Idem*, 2002).

No entanto, quando as crianças nomeiam os pares de quem gostam, estas fazem distinções claras entre os colegas e os amigos, atendendo a critérios como reciprocidade, complementaridade, afetividade e proximidade. Deste modo, as crianças atingem um nível de maturidade emocional que lhes possibilita estabelecer relações de amizade.

Para Rubin (1982) à medida que as crianças se tornam mais sensíveis em relação aos sentimentos das suas semelhantes, estas aprendem as qualidades que são necessárias para manter uma amizade.

1.3. A Importância dos Amigos e da Amizade na Vida das Crianças

A maioria das crianças apresenta, nas diversas fases do seu desenvolvimento, um interesse em fazer amigos.

De acordo com Rubin (1982:27) “os amigos têm importância” porque ocupam “funções essenciais para as crianças que os pais não preenchem” e desempenham um papel fundamental na formação da sua identidade.

As relações de amizade que se estabelecem entre as crianças contribuem significativamente para a aprendizagem de aptidões sociais que as levam a descobrir os comportamentos a adotar nos momentos de interação e a agir com ponderação em situações de resolução de conflitos (*Idem*, 1982).

As interações que acontecem com as suas semelhantes permitem às crianças fazerem comparações entre si. Este aspeto não deve ser associado a uma rivalidade entre elas, mas sim à necessidade que o ser humano tem “de se avaliar a si mesmo através de comparações com os outros” (*Idem*, 1982:18). Tal como é mencionado por Katherine H. Read (citado em *Idem*, 1982:19) é essencial compreendermos que estas comparações com os outros ajudam-nos a “desenvolver uma consciência de nós próprios e da realidade social”.

Um outro aspeto a destacar é o facto de as crianças não precisarem de ter muitos amigos para serem felizes. Esta ideia baseia-se na argumentação de Rubin (1982) que defende que devemos saber respeitar as diferentes necessidades das crianças e olhar para os diferentes estilos sociais com admiração. Naturalmente, a qualidade das amizades é muito mais importante do que a sua quantidade. Neste sentido, as experiências das crianças e as interações que se estabelecem entre elas são fundamentais para a construção das suas noções de amizade durante o seu desenvolvimento.

1.4. A Amizade entre os Diversos Grupos de Crianças (Meninos e/ou Meninas)

Erra (2005) menciona que a criança vai reconhecendo o significado de sentimentos como a amizade quando se adapta a um ambiente diferente do ambiente familiar e começa a interagir com os seus colegas através de diálogos, jogos, brincadeiras e outros contextos que implicam a atividade expressiva. A mesma autora considera que a criança tem uma natureza afetiva que acaba por influenciar a constituição de um grupo.

Tendo em conta que um grupo é formado por uma rede de relações entre indivíduos que são definidas de acordo com o tipo de interações, que caracterizam os participantes dessas relações, é crucial que as crianças tenham liberdade para escolher os seus pares e os seus grupos, devendo o adulto refletir sobre as escolhas das crianças (Erra, 2005).

Lopes (2001) afirma que apesar de a organização dos grupos e as experiências sociais das crianças surgirem por influência dos adultos, a formação dos grupos deve ser exclusivamente dependente das decisões pessoais das crianças.

Erra (2005) refere que a afetividade que há entre as crianças que pertencem a um determinado grupo proporciona o desenvolvimento da autonomia nas atividades e permite que estas se sintam mais seguras e por sua vez, se envolvam mais nas interações sociais.

Wallon (1979) esclarece que os grupos tanto podem ser temporários ou duradouros, no entanto, o mais importante é compreendermos que estes grupos se tornam fixos devido a objetivos específicos, dependendo deles a sua composição e repartição de tarefas.

De acordo com o mesmo autor, depois de os objetivos dentro do grupo estarem definidos, a sua constituição irá variar consoante a idade e as aptidões sociais das crianças.

A constituição de um grupo é imprescindível para a criança e contribui não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar de si própria (*Idem*, 1979).

Contudo, ao entrar para um grupo, a criança é confrontada com duas instâncias opostas. Por um lado, a filiação ao grupo no seu conjunto para que este não perca a sua

qualidade. Neste caso, a criança deve identificar-se com o grupo na sua totalidade (exemplos: indivíduos e interesses). Por outro lado, só pode juntar-se ao grupo se entrar na sua estrutura, desempenhando o seu papel, diferenciando-se dos outros e aceitando-os como seres únicos (*Idem*, 1979).

Para Moreira (2009), a amizade pode ser identificada num grupo em que todas as crianças partilham experiências, aprendem a lidar com as suas emoções e a identificar as emoções das outras crianças. De modo a complementar esta ideia, Garcia (2005) defende que uma das qualidades das amizades mais próximas relaciona-se com a capacidade que a criança tem para apreciar as suas próprias emoções e compreender as emoções do outro. Assim, os grupos possibilitam às crianças contactarem com personalidades diferentes e experienciar aquilo que uma amizade individual não pode proporcionar, sobretudo, o sentimento de participação num grupo e o apoio “na tarefa do crescimento” (Rubin, 1982:118).

Nos primeiros dois anos de vida, as crianças não revelam ter preferências pelo género dos seus companheiros de brincadeiras. Já as crianças com três e quatro anos de idade mostram uma maior preferência por outras crianças do seu próprio sexo. Estas manifestam-se interessadas em pertencer a grupos com maior número de crianças (Rubin, 1982). Nesta faixa etária, as crianças começam a representar e a desempenhar papéis específicos nas suas brincadeiras em grupo.

À medida que as crianças se vão desenvolvendo, torna-se evidente a necessidade que estas sentem em formar grupos em que estejam presentes somente amigos do mesmo sexo. É nestes grupos que as crianças decidem, habitualmente, os papéis que cada um deve desempenhar e se separam posteriormente. Este é um aspeto a destacar, visto que a formação e a separação de grupos leva as crianças a terem experiências que lhes permitem obter informações sobre a organização social, a compreender os grupos como um conjunto de pessoas que têm interesses e objetivos comuns (*Idem*, 1982).

O mesmo autor refere que no que diz respeito ao sexo dos parceiros e amigos de brincadeira, as crianças do mesmo sexo tendem a agrupar-se porque são ensinadas e influenciadas pela sua cultura. Estas são incentivadas a escolher atividades, interesses e comportamentos diferentes dos que são preferidos pelas crianças do sexo oposto. Por sua vez, as crianças do outro sexo acabam por não ser aceites como membros do grupo devido às suas dissemelhanças.

Perante as situações em que existe claramente uma diferenciação de sexos, compete ao educador incentivar a brincadeira entre as crianças dos dois sexos e criar estratégias para que as crianças do sexo oposto se juntem umas às outras, sendo capazes de expandirem a sua área de amigos, conseguindo ter uma visão mais ampla das qualidades compartilhadas pelos dois sexos (*Idem*, 1982).

Nesta perspetiva, o educador deve proporcionar momentos de interação entre as crianças de sexos diferentes, propondo jogos e atividades que permitam a convivência entre todos e contribuam para a aprendizagem individual das crianças no que se refere às relações sociais mais gratificantes (*Idem*, 1982).

1.5. A Amizade entre Crianças de Diferentes Idades

Atualmente, os pais e os educadores revelam compreender as potencialidades das relações de amizade entre as crianças de diferentes idades, sendo estas amizades consideradas credíveis e apropriadas (*Idem*, 1982). A heterogeneidade em grupos de crianças em termos etários permite-lhes alcançar uma perceção mais completa e exata das suas experiências. Neste sentido, o educador precisa de dar mais importância às idades na constituição de um grupo, pois estas são um bom indicador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Katz, 1995 citado em Maia, 2014).

Tendo em conta a evolução da prática educativa com grupos heterogéneos ao longo dos anos foi possível concluir que as diferenças individuais são vantajosas para o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais.

A existência de grupos heterogéneos possibilita às crianças encontrarem outros modelos que complementem os seus interesses e por isso, devem existir oportunidades para que estas observem e imitem competências. Para Dias e Bhering (2005), a diversidade que existe dentro destes grupos cria desafios quer para as crianças mais novas, quer para as crianças mais velhas, que ensinam, cooperam, partilham conhecimentos e demonstram uma maior sensibilidade perante os outros. Assim, as crianças podem aprender a melhorar os seus comportamentos e atitudes sociais, tornando-se mais confiantes (Katz, 1995 citado em Maia, 2014). A mesma autora refere ainda que em situações de interação, as crianças procuram aperfeiçoar as suas competências comunicativas, isto é, alteram o seu nível de expressão verbal (palavras, voz, tom...) consoante a idade das pessoas com quem interagem.

De acordo com Rubin (1982), as crianças mais novas que mantêm contato constante com as crianças mais velhas tendem a conversar bastante no seu meio familiar, ao contrário das crianças que apenas contactam com crianças da mesma idade. Além disso, as crianças mais velhas ao procurarem explicar algo às mais novas têm em atenção a forma como falam, dando explicações curtas e diretas para que elas entendam.

Contudo, o autor menciona que também existem aspetos desfavoráveis nas relações entre as crianças de diferentes idades, entre os quais destaca: situações de rejeição em que crianças descobrem que outras crianças da mesma idade se relacionam com crianças mais novas; crianças mais velhas que assumem uma posição de posse na presença das crianças mais novas; as crianças mais velhas podem regredir nos seus comportamentos ao relacionarem-se com as mais novas. No entanto, Rubin (1982) afirma que estes aspetos são facilmente ultrapassáveis pelos inúmeros benefícios apresentados anteriormente.

1.6. A Perda de um Amigo

Mexia (2008) diz-nos que é frequente ouvirmos histórias que falam sobre o término das relações amorosas, no entanto, poucas são as vezes que ouvimos histórias que envolvem o fim de uma amizade, porque as pessoas não querem reconhecer que a amizade é um laço bastante frágil.

Os amigos continuam a ser vistos como seres inabaláveis e eternos, o que por sua vez, traz inúmeras deceções. As amizades acabam e várias são as razões que levam as crianças a perceber que o relacionamento entre elas já não é possível.

As crianças têm formas diferentes de lidar com estas situações e como tal, podem surgir períodos de aceitação ou de desespero. Contudo, a perda de um amigo é uma experiência muito difícil para as crianças e por isso, não deve ser desvalorizada pelos adultos (Rubin, 1982).

Quando há uma separação entre as crianças que são amigas costumam surgir reações graves à mudança que simbolizam o desgosto perante a perda. As crianças apresentam sentimentos de solidão, de depressão, de instabilidade e de irritação, quer pelo afastamento do amigo, quer pelo sofrimento que a própria mudança implica. Estas tendem também a sentir-se impotentes, perplexas e frustradas, o que as leva a culpabilizarem o outro.

Algumas roturas de amizade são o resultado de um afastamento ininterrupto entre as crianças devido ao facto de estarem conscientes de serem ou não capazes de provocarem o mesmo contentamento umas às outras. Apesar disso, Rubin (1982) refere que, nas relações de amizade, as mudanças são inevitáveis e compreensíveis porque as crianças passam por diferentes fases de desenvolvimento e acabam por ter necessidades e interesses diferentes.

O autor supracitado defende que devemos valorizar a perda de um amigo, incentivar as crianças a conversarem sobre os seus sentimentos e emoções, assim como também ajudá-las a perceber que com o tempo encontrarão novos amigos. Além disso, estas perdas são necessárias e mostram às crianças que é possível transformá-las em novas experiências que vão ao encontro dos seus interesses, sendo essenciais para o seu desenvolvimento.

2. As Relações de Amizade entre as Crianças referenciadas nos Modelos Curriculares High/Scope, Pedagogia em Participação e Movimento da Escola Moderna

Os modelos curriculares, seguidamente apresentados, fundamentam-se em diferentes teorias e assentam num conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que permitem obter um determinado resultado educativo (Mesquita-Pires, 2007). Em Portugal, estes modelos são adaptados pelos educadores de infância às suas práticas pedagógicas, claramente influenciadas por determinadas metodologias, concepções e movimentos pedagógicos que se foram desenvolvendo ao longo do tempo e permitiram criar filosofias educativas e pedagogias próprias baseadas em alguns teóricos (Mesquita-Pires, 2007).

2.1. High/Scope

O Modelo High/Scope trata-se de um currículo de orientação cognitivista que foi sofrendo alterações ao longo do tempo, tendo surgido no nosso país em meados da década de 80. Este modelo é centrado numa perspetiva desenvolvimentista e segue a linha piagetiana que defende que o desenvolvimento deve ser sequencial e organizado em estádios “com estrutura qualitativa própria” (*Idem*, 2007:64). Neste sentido, o processo educativo deve ser autocentrado e iniciar-se no estágio de desenvolvimento

onde a criança se encontra, sendo sempre prestados os apoios necessários para o seu progresso para o estágio seguinte. Além disso, o Modelo High/Scope tem como objetivo principal a construção intelectual da autonomia da criança, sendo os seus elementos estruturantes e promotores: o espaço, a rotina diária e as diversas interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto).

De acordo com a teoria construtivista de Piaget e outros psicólogos do desenvolvimento, as crianças aprendem experimentando ativamente o mundo à sua volta, isto é, através dos materiais que têm a oportunidade de explorar com o corpo e com os sentidos, da comunicação das suas descobertas e sentimentos, dos relacionamentos que estabelecem com as pessoas da sua confiança (Post & Hohmann, 2011). Assim, a compreensão que a criança tem do mundo depende das suas experiências, das suas escolhas, das suas interações diárias com outras crianças e com os adultos que cuidam delas, que apoiam as suas ações e interpretam os seus diferentes modos de comunicar (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito às relações sociais, as crianças interagem diariamente com os membros da família, os educadores, os seus pares e outros adultos, o que por sua vez lhes permite compreender como é que os seres humanos devem tratar-se uns aos outros. Tal como referem os mesmos autores (2011), a melhor forma que as crianças têm de aprender a confiar nelas próprias e nos outros é relacionando-se com adultos que saibam cuidar delas de uma forma calorosa e sejam capazes de as respeitar. Neste sentido, a precocidade das relações sociais é um fator que influencia a forma como as crianças irão abordar as pessoas no futuro. Um dos exemplos mencionados pelos autores é as relações sociais que são fortalecidas pelas experiências positivas que as crianças têm umas com as outras, o que lhes permite ver a si próprias como merecedoras de amizade. Deste modo, o desenvolvimento das relações de amizade está dependente de experiências-chave como o estabelecimento de relações afetivas das crianças com os adultos e a criação de laços com os seus pares, onde estas manifestam os seus sentimentos e as suas emoções através do toque, dos gestos, do diálogo, das brincadeiras e dos jogos.

2.2. Pedagogia em Participação

A Pedagogia em Participação é uma perspetiva educativa que foi adotada pela Associação Criança e trata-se efetivamente de uma pedagogia socio construtivista

participativa que está em crescimento desde o início da década de 90 (Oliveira-Formosinho, 2001). Esta pedagogia distancia-se da pedagogia transmissiva, na medida em que pretende desconstruir o modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia, onde a criança é vista como uma folha em branco que tem como atividade a memorização, sendo discriminado qualquer estímulo exterior e evitados erros. Deste modo, pretende-se não só desmistificar a ideia de que a criança é um ser exíguo de sabedoria, que memoriza e reproduz fielmente as informações que são transmitidas pelo seu educador, mas também apelar ao envolvimento das crianças na construção da própria aprendizagem, em experiências contínuas e interativas.

Mencionando Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:14) é fundamental criar espaços e tempos pedagógicos em que a ética das relações e das interações possibilite o desenvolvimento de atividades e projetos que “permitam às crianças viver, conhecer, significar, criar”.

As autoras supracitadas referem também que as crianças devem estar num espaço educativo onde sejam proporcionadas experiências que lhes permitam compreender as semelhanças e as diversidades que existem entre si e as outras crianças, bem como entre si e os adultos. Assim, as crianças aprendem a respeitar as similitudes e as diferenças em contextos humanizantes, que englobam a afetividade. Neste sentido, quando o ambiente educativo é aberto à experiencialidade, as crianças demonstram-se motivadas para descobrir mais sobre si, sobre os outros e os objetos, construindo a sua identidade e alteridade.

2.3. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna continua a influenciar as práticas pedagógicas dos educadores de infância em Portugal, tendo sido apresentado na década de 60 como um modelo que foi desenvolvido com base na pedagogia de Célestin Freinet e numa ação construtivista sustentada pelas conceções de Vygotsky e de Bruner. Este modelo baseia-se numa perspetiva que defende a “reinstituição de valores democráticos e das significações sociais através da reconstrução partilhada da cultura” (Niza, 1996 citado em Mesquita-Pires, 2007:64), isto é, há uma preocupação com a organização de um ambiente institucional em que seja possível a apropriação de valores morais criados pela

humanidade e em conceber uma “comunidade cultural e formativa” que se reconstitui através de “processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007:127).

Mencionando Folque (1999), as aprendizagens são enriquecidas a partir das interações que existem quer entre criança – adulto, quer entre criança-criança, sendo fundamental que todos se envolvam num clima que proporcione a comunicação, a negociação, a participação, a comunicação, a cooperação e a cidadania democrática.

Seguindo esta linha de pensamento, pretende-se que as crianças tenham a possibilidade de serem autónomas e responsáveis, assim como de se expressarem e partilharem os seus conhecimentos e as suas vivências em grupo (*Idem*, 1999). Deste modo, a interação positiva com os outros é uma das preocupações centrais deste modelo curricular, sendo uma das principais responsabilidades do educador incentivar as crianças a descobrir o sentido da relação com os outros (Vasconcelos, 1997).

Na perspetiva da autora supracitada, é fundamental que o educador incentive as crianças a acreditarem que entreajudando-se podem chegar mais longe, encoraje-as a tratarem-se com respeito as outras crianças com quem brincam e sejam cuidadosas com os seus atos para com os outros. Neste sentido, as interações sociais têm importância para a construção de significados que englobam aprender mais sobre os sentimentos, as emoções, as relações humanas.

3. O Contributo da Creche e do Jardim-de-Infância para as Relações de Amizade entre as Crianças

A creche e o jardim-de-infância são locais que permitem que as crianças se relacionem umas com as outras, por isso são um meio favorável à formação de amizades. Claramente que estas relações dependem de vários fatores tais como: as disposições físicas, os valores e expectativas culturais que influenciam a vida social das crianças (Rubin, 1982).

A Creche e o Jardim-de-Infância são dois lugares onde é habitual as crianças passarem muito tempo juntas, havendo oportunidades para brincar e participar em diferentes atividades que proporcionam o estabelecimento de relacionamentos entre elas. Além disso, também a equipa pedagógica tem contacto direto com as crianças e diariamente

procura encontrar estratégias de forma a organizar e criar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento de relações de amizade (Garcia, 2005).

Ainda no que diz respeito às relações que se estabelecem entre crianças é importante que o educador favoreça a autonomia e a cooperação entre elas para que se sintam valorizadas no grupo.

Correia (2007) considera que os educadores devem ter como fundamento as brincadeiras espontâneas, porque estas são um elemento estruturante na prática pedagógica. Tal como refere Spodek e Saracho (1994:34), ao interagirem frequentemente com as crianças, os educadores necessitam de compreender que a qualidade destas interações são mais importantes comparativamente às práticas instrucionais, pois os valores são “mais aprendidos do que ensinados”.

Contudo, os educadores tendem a mudar significativamente a vida futura das crianças, permitindo-lhes desenvolver rapidamente as suas competências sociais.

Nos contextos educativos, as crianças desenvolvem aptidões que lhes possibilitam envolver-se ativamente em atividades construtivas e interagir com os seus colegas (Marques, 1980). Ao longo de um ano letivo, as relações sociais entre as crianças vão progredindo e os estudos mostram que as crianças brincam de uma forma mais criativa, têm uma maior capacidade de atenção e são mais autoconfiantes. Neste sentido, a educação pré-escolar proporciona às crianças uma interação cognitiva com o seu meio, sendo esta uma experiência única, que de outra forma não seria possível de vivenciar (Marques, 1980).

4. O Papel da Família nas Relações de Amizade entre as Crianças

Tendo em conta que a família é o meio onde a criança cresce, esta têm um papel influente no desenvolvimento socio afetivo e na promoção da emergência da consciência social, sendo por isso essencial no estabelecimento de laços de amizade (Brás & Reis, 2012).

A família é um modelo de referência para as crianças, ajuda-as a gerir as suas emoções e a suportar desagradados que podem ter sido originados por outras relações.

De acordo com Garcia (2005) a família contribui para o desenvolvimento do conceito de amizade, pois irá estabelecer com a criança uma relação em que o afeto, o

acolhimento e a segurança são essenciais para o estabelecimento de uma primeira relação afiliativa.

Hohmann e Weikart (2011) consideram que a criança não deve ficar limitada ao seu meio familiar, pois necessita de abranger mais as suas relações de amizade e alargar os seus relacionamentos. A mesma ideia é partilhada por Rubin (1982) que esclarece que as crianças transmitem vários recursos sociais umas às outras, sendo importante que estas possam conviver e experienciar as mais diversas situações, adquirindo conhecimentos que não poderiam ser conseguidos de outra forma.

Ladd e Coleman (2002) mencionam que a família pode ainda ser uma influência nas relações de amizade quando decide integrar as crianças na Creche ou no Jardim-de-Infância. A família é quem escolhe se a criança entra mais cedo ou mais tarde nos contextos educativos, o que acaba por condicionar o primeiro contacto que esta irá ter com outras crianças. Além disso, a família também determina o tempo que as crianças vão permanecer na Creche ou no Jardim-de-Infância, o que acaba também por influenciar a duração das relações de amizade, caso estas existam.

Relativamente às perdas e roturas de amizade, a família deve falar com as crianças sobre os seus sentimentos e ajudá-las a superar nesta separação, utilizando os livros como um recurso para abordar o tema (Rubin, 1982).

Um outro aspeto referido pelo autor supramencionado é o dilema com que os adultos se defrontam em relação à influência que exercem nas amizades das crianças. Por um lado, estes entendem que as amizades devem ser vistas como algo pessoal e sentem que por essa razão não têm o direito de intervir. Por outro lado, querem incentivar as crianças a estabelecer relações de amizade satisfatórias. No entanto, os esforços dos adultos são feitos muitas vezes com o intuito de ajudar a formar amizades, o que pode ter consequências negativas.

Para Rubin (1982) a excessiva importância concedida à afinidade e ao conformismo por parte das crianças pode ser vista como uma das consequências negativas motivadas pela pressão dos familiares que insistem na ideia de que as crianças têm de fazer amigos, assim como nas suas desaprovações persistentes relativamente às amizades que são consideradas importantes para a criança.

Garcia (2005) reforça a ideia de que as relações de amizade entre as crianças sofrem influências da família que podem modificar o conceito de amizade ou pôr em causa relações de amizade posteriores, porque é no seio familiar que a criança começa a criar um conceito de amizade e a gerar outras relações afiliativas com base nas características daquelas que vivenciou. Deste modo, tal como já foi referido anteriormente a amizade na família é crucial para o desenvolvimento social, afetivo e emocional da criança, pois é com esta que a criança estabelece as suas primeiras amizades.

Em suma, a família é a principal responsável pela transmissão de valores como a amizade e as suas relações com os outros são um exemplo para as crianças. Assim, a família ao ser uma influência nas relações de amizade entre as crianças deve intervir de uma forma sábia e ponderada, pois as amizades ocupam um lugar especial na vida das crianças (Rubin, 1982).

Capítulo II – Metodologia do Estudo³

Neste capítulo apresentarei fundamentadamente a metodologia que sustenta a concretização deste projeto, ou seja, a Investigação-Ação. Esta metodologia enquadra-se no estudo da investigação qualitativa que, por sua vez, se insere num paradigma interpretativo.

Ao longo deste capítulo irei descrever os procedimentos de recolha, registo e análise de informação, assim como enunciarei também os dispositivos e procedimentos de intervenção.

Por último, farei uma descrição sucinta dos contextos em que desenvolvi este projeto e evidenciarei os aspetos variantes e invariantes de cada um deles, tendo em conta que retomei a minha intervenção na Creche e no Jardim-de-Infância, no segundo ano do curso.

³ Este capítulo foi elaborado com base nos produtos académicos da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto I e II

1. O Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa

Segundo Aires (2011), na área das Ciências Sociais e Humanas, durante as duas últimas décadas, os modelos de investigação divergentes do paradigma positivista têm sido aprofundados a nível teórico e metodológico. Este aspeto tem contribuído significativamente para uma ampliação dos conhecimentos dos diversos investigadores.

Cólas (1992, citado em Aires, 2011:6) refere que devido à forte expansão da educação a nível mundial, constatou-se que seria necessário “estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática”. Este facto ocasionou a exploração, a crítica e a reflexão de inúmeras questões metodológicas e permitiu justificar “socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas” (*Idem*, 2011:6).

De acordo com Fernandes (1991), no que diz respeito à investigação em educação, os investigadores realizaram estudos tipicamente quantitativos para descrever situações educacionais, utilizando de forma sistemática “processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos” (*Idem*, 1991:1). No entanto, os mesmos descobriram que a investigação quantitativa apresentava “limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos” (*Idem*, 1991:1) e por isso, consideraram que seria necessário recorrer à investigação qualitativa e aos seus métodos para compreender as vivências do ser humano e o seu modo de pensar sobre a realidade (*Idem*, 1991).

A investigação qualitativa era inicialmente confrontada com duas perspetivas de investigar: por um lado acreditava-se que os investigadores possuíam competências para “relatar objetivamente, com clareza e precisão as suas próprias observações sobre o mundo social e, por outro lado, defendia-se a crença num sujeito real, capaz de relatar as suas experiências” (Aires, 2011:17).

Atualmente defende-se que “não existem observações objetivas mas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado” (*Idem*, 2011:18). Esta perspetiva leva o investigador a escolher como ponto de partida o seu projeto de pesquisa e a confrontar-se com as exigências específicas de um paradigma dominado como interpretativo (*Idem*, 2011).

Tendo em conta que a investigação qualitativa se insere num paradigma interpretativo, importa clarificar a perspetiva defendida para este modelo.

Guba (1990, citado em Aires, 2011:18) define um paradigma interpretativo como “um conjunto de crenças que orientam a ação”. Deste modo, um paradigma interpretativo é visto como um modelo caracterizado por um conjunto de crenças que dão sentido às práticas de investigação e, tal como refere Castro (2012:27), este permite ao investigador: realizar uma “leitura complexa, rica e profunda da realidade”; conhecer o mundo a partir da perspetiva daqueles que nele vivem.

A realidade é construída, dinâmica e contextualizada e por isso, o investigador não pode ser completamente distante, independente e imparcial em relação aos fenómenos educacionais que estuda, pois participa neles sempre com os seus valores, crenças, conceitos e ideias. Neste sentido, a subjetividade é um fator determinante da investigação e o investigador deve refletir sobre a sua representação e interpretá-la, procurando dar sentido às experiências vividas no contexto de estudo (Rees, 2008).

Considerando que a investigação qualitativa apresenta características inerentes a este estudo, passo a citar algumas das características apontadas por Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal - Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo com o intuito de esclarecer determinadas questões educativas, utilizando alguns equipamentos (bloco de notas, vídeo, áudio, etc) que lhes permitem fazer o registo das ações observadas no ambiente natural.
2. A investigação qualitativa é descritiva – Os dados recolhidos podem assumir a forma de palavras ou imagens e incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Estes abordam o mundo de forma minuciosa, pois nada é considerado trivial e passível de ser deixado ao acaso.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Destaca-se a necessidade de compreensão por parte dos investigadores de como se desenvolve a relação do objeto em estudo com as suas atividades, procedimentos e interações.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os dados recolhidos não tem como finalidade confirmar ou infirmar hipóteses; ao invés disso, estes que vão sendo inter-relacionados à medida que são recolhidos pelo investigador.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa – Os investigadores qualitativos interessam-se pelas vivências do ser humano e pelo sentido que este atribui à realidade. Estes preocupam-se com as diferentes perspetivas dos participantes e por isso, questionam constantemente os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo em que vivem” (Psathas, 1973 citado em Bogdan & Biklen:51). Assim, é fundamental que o investigador apresente de forma clara a subjetividade da sua investigação e descreva no seu projeto todo o seu percurso interpretativo, mostrando o desenrolar das suas ideias e representando as vozes dos participantes (Rees, 2008).

2. A Investigação-Ação

Coutinho (2005) sublinha que apesar de não existir um consenso em relação à família metodológica na qual a Investigação-Ação se insere, é possível considerar a Investigação-Ação como uma modalidade da investigação qualitativa devido às semelhanças entre as estratégias utilizadas nos diferentes estudos de investigação.

Segundo Coutinho et al (2009), a Investigação-Ação envolve um processo de alternância entre a ação e a reflexão crítica. É a partir deste processo de investigação que o investigador estuda uma determinada realidade, procura uma mudança, toma

consciência de si e dos outros intervenientes e constrói conhecimento através dos significados produzidos nas suas reflexões sobre a prática.

De acordo com Dick (1999, citado em Coutinho et al, 2009) a Investigação-Ação envolve a prática reflexiva e considera o processo cíclico ou em espiral, onde os diferentes ciclos vão sendo aperfeiçoados com base nos métodos, nos dados e na interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Neste sentido, na Investigação-Ação verificam-se várias fases que se vão desenvolvendo de forma contínua:

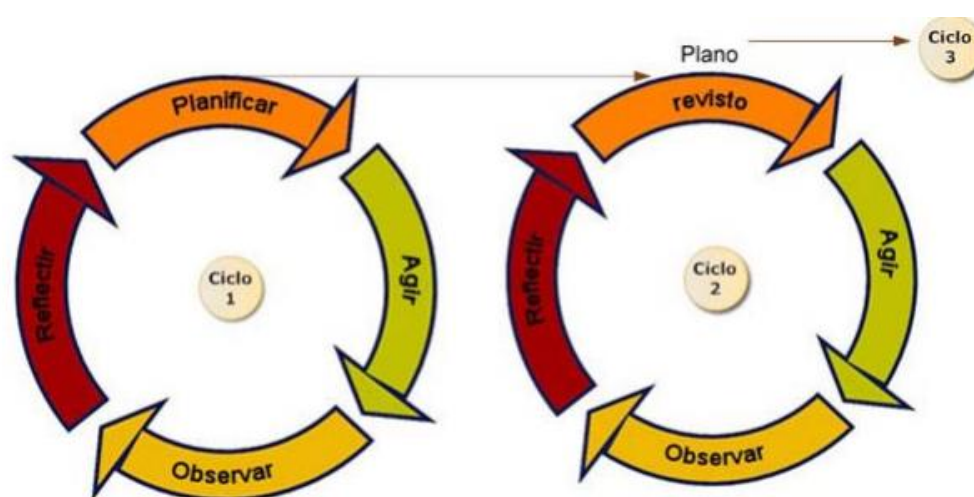


Figura 1 – Espiral de Ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al, 2009: 366)

Como é possível verificar na figura 1, a Investigação-Ação envolve a seguinte sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Este conjunto de procedimentos em movimento circular gera um novo ciclo, que por sua vez, dá origem a novas espirais de experiências de ação reflexiva (*Idem*, 2009). Deste modo, o processo de Investigação-Ação não se limita a um único ciclo, visto que esta metodologia implica a mudança e a obtenção de melhorias nas práticas. Assim, a sequência de fases repete-se ao longo do tempo porque existe uma necessidade por parte do investigador, de explorar e analisar um conjunto de interações ocorridas durante o processo e, proceder a reajustes na investigação do problema (*Idem*, 2009).

Fernandes (2006) salienta que o investigador deve contribuir para a mudança da realidade que estuda, realizando intervenções adequadas ao ambiente onde desenvolve o seu estudo. Esta mudança da realidade implica a alteração de mentalidades, formas de estar e atuar e por isso, o investigador pode sentir dificuldades em implicar outros indivíduos nessa mudança. Por este motivo, para que a mudança seja efetiva, o investigador deve procurar compreender a forma como os indivíduos vivenciam uma determinada situação, reconhecer as suas crenças e envolve-los na mudança, pois são eles que vão viver com ela (Sanches, 2005 citado em Fernandes, 2006). Para além disso, o investigador deve analisar as decisões tomadas por parte dos intervenientes com intuito de dar o próximo passo no processo de investigação, do qual resulta a eficácia e a qualidade do seu projeto (*Idem*, 2006).

Nesta perspetiva, Coutinho et al (2009) considera a Investigação-Ação como uma metodologia que visa introduzir mudanças na prática e dar uma resposta aos problemas reais que surgem no ambiente natural em que o investigador está inserido e desenvolve a sua investigação. Os mesmos autores defendem que com esta metodologia, o investigador constrói novos conhecimentos a partir dos resultados obtidos através da ação e das transformações que acontecem na realidade.

A Investigação-Ação é uma metodologia que, tal como para qualquer ato de investigação, possibilita ao investigador utilizar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Este necessita de recolher informações sobre a sua própria ação ou intervenção, procurando analisar os efeitos da sua prática. Para isso, tem de aperfeiçoar de um modo constante e intencional o seu olhar sobre a realidade, reduzindo o processo a um sistema de representação que facilite a sua reflexão crítica sobre a realidade observada e torne o seu estudo inteligível (Latorre, 2003 citado em Coutinho et al, 2009: 373).

Aires (2011) reforça a ideia de que o investigador está dependente das técnicas e instrumentos que utiliza durante o processo de pesquisa para a concretização dos objetivos do trabalho de campo. Assim, a seleção das técnicas a utilizar para a recolha e tratamento de informação constituem uma etapa fundamental, que o investigador não pode minimizar durante o processo de pesquisa.

Latorre (2003, citado em Coutinho et al,2009) destaca um conjunto técnicas de instrumentos e recolha de dados, dividindo-as nas seguintes categorias:

1. Observação – O investigador contacta diretamente e presencialmente com situações específicas e observa o fenómeno em estudo,
2. Conversação – Enquadra-se nos ambientes de diálogo e interação, focando-se nas perspetivas dos participantes.
3. Análise de Documentos – Centra-se na perspetiva do investigador e implica também uma pesquisa e leitura dos documentos escritos que constituem uma boa fonte de informação.

As técnicas referidas anteriormente são predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa e agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não interativas (Aires, 2011).

No que diz respeito às técnicas diretas, estas abrangem a observação participante, entrevistas qualitativas e as histórias de vida. Relativamente às técnicas indiretas, estas incluem documentos oficiais (registos, documentos internos, estatutos, registos pessoais, etc) e documentos pessoais (diários, cartas, autobiografias, entre outros) (Cólas, 1992, citado em Aires, 2011).

Considerando os aspetos mencionados acima, seguidamente apresento os dispositivos e procedimentos que utilizei/preendo utilizar para a elaboração desta investigação, atribuindo-lhes o seu devido significado neste projeto.

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise de informação

3.1. Observação Participante

A observação participante permite ao investigador situar-se e compreender a ação educativa desenvolvida em interação e continuidade num determinado ambiente educativo; possibilita o conhecimento da organização do tempo e do espaço, dos materiais e recursos, das rotinas de trabalho, etc. Esta consiste na recolha sistemática

dos dados por parte do investigador, através do contacto direto com situações específicas. A mesma é naturalista, porque é realizada pelo investigador no contexto de estudo, onde os atores participam naturalmente, interagem uns com os outros e seguem o processo normal da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994, citado em Aires, 2011). Deste modo, a observação participante torna-se num instrumento essencial de investigação social (*Idem*, 2011).

Tendo em conta a minha experiência pessoal, inicialmente senti necessidade de anotar tudo o que observava. No entanto, depois de conversar com as educadoras cooperantes de ambos os contextos de estágio, percebi que o mais importante seria estabelecer, em primeiro lugar, relações de proximidade com as crianças e com os adultos, intervir e cooperar nas rotinas. Assim, optei por escolher os momentos calmos do dia para registar as minhas observações e recordar os acontecimentos mais relevantes.

Contudo, nos dias em que realizei as intervenções relacionadas com o tema do meu projeto de investigação, contei com o apoio das educadoras cooperantes e das auxiliares, que realizaram registos dos acontecimentos observados.

3.2. Notas de Campo

As notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso” da recolha dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). As mesmas podem ser identificadas como descritivas e reflexivas, visto que a preocupação do investigador passa por descrever o que observa e refletir sobre os dados que recolhe (*Idem*, 1994).

Na investigação, as notas de campo, permitem ao investigador compreender a realidade observada, entender as diferentes perspetivas dos participantes envolvidos, registar observações e informações no local de estudo, etc. Por este motivo, as notas de campo são o “suporte” para a elaboração deste projeto.

Ao longo dos estágios em creche e jardim-de-infância, as notas de campo foram o principal dispositivo utilizado para a recolha de informação e revelaram-se fundamentais para a interpretação de determinadas situações observadas no ambiente

natural e também para construção de novos conhecimentos sobre o tema que escolhi abordar. Estas ajudaram-me a organizar o pensamento, a refletir sobre a prática e acerca das intervenções que foram realizadas com o objetivo de dar resposta às questões de investigação definidas para este projeto.

3.3. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é caracterizado como um instrumento que possibilita a recolha sistematizada de informações que podem ser comparadas. O mesmo é utilizado para compreender as opiniões do inquirido e comparar os dados suscetíveis de serem comparados (Ferreira & Carmo, 1998).

Para poder analisar e compreender as conceções das educadoras relativamente ao tema que escolhi para este projeto e comparar as suas conceções com as suas práticas pretendo enviar por correio eletrónico às educadoras, o seguinte inquérito por questionário:

- 1- Qual a sua conceção de amizade?
- 2- Como é que caracteriza a amizade na infância?
- 3- Como lida com as amizades das crianças enquanto educadora?
- 4- Que estratégias utiliza para a resolução de conflitos entre as crianças que são amigas?

3.4. Registos de Multimédia – Fotografias

As fotografias são utilizadas na investigação qualitativa porque fornecem fortes dados descritivos. Estas podem ser úteis para os investigadores, visto que revelam as suas vivências no contexto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com os mesmos autores, as fotografias traduzem detalhes e permitem completar as observações e as notas de campo realizadas pelo investigador; decodificar as suas interpretações e intervenções.

Durante a minha permanência nos contextos de estágio tive a oportunidade de tirar fotografias que me possibilitaram recolher informações sobre determinadas situações e

analisá-las. Além disso, tive acesso a fotografias nas quais pude verificar a minha postura junto das crianças e também as suas reações nos diferentes momentos em que realizei as minhas intervenções. Estas fotografias foram bastante úteis porque ajudaram-me a melhorar algumas situações na prática, sobre as quais refleti no decorrer dos estágios.

3.5. Recolha e Análise Documental

A recolha e análise dos projetos pedagógicos e educativos das práticas educativas dos contextos de estágio é realizada com o objetivo de compreender as filosofias, os modelos pedagógicos/curriculares das instituições e entender como é que ambas atuam no sentido de assegurar a continuidade dos diferentes projetos (ex: projeto educativo e curricular). Esta informação será importante para perceber as perspetivas dos participantes envolvidos e clarificar o plano de ação utilizado pelas instituições no sentido de melhorar as práticas educativas (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016). As planificações semanais das educadoras de infância cooperantes e a documentação pedagógica das salas são também analisadas de forma a possibilitar a compreensão e interpretação das rotinas diárias. A partir das planificações semanais e da documentação pedagógica será possível evidenciar “as aprendizagens das crianças e o percurso evolutivo e profissional das educadoras” (*Idem*, 2016:127).

3.6. Análise de Conteúdo das Respostas ao Questionário

Em primeiro lugar, considero importante clarificar o significado atribuído ao conceito “análise de conteúdo”, tomando como ponto de referência a perspetiva de Bardin (1997). Para esta autora (1997:38) a análise de conteúdo caracteriza-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens, ou seja, a análise de conteúdo possibilita a interpretação das ideias que estão presentes nas mensagens e confere-lhes sentido.

De acordo com Vala (1986:104), o conteúdo das mensagens é transformado em informações que permitem fazer inferências “sobre as mensagens cujas características

foram inventariadas e sistematizadas”. Este processo trata-se de uma forma de organizar não só as informações, mas também o conhecimento que é apreendido através das palavras do emissor.

De modo a proceder-se à inferência do conhecimento é necessário ter em consideração as fases de descrição das características da mensagem e da sua interpretação.

Em suma, através da análise de conteúdo, é possível explicitar o não dito e conferir um sentido ao que estava implícito nas mensagens.

No que se refere ao modo como desenvolvi a análise de conteúdo, realizei uma análise holística, temática e semântica (Bardin, 1997). Tendo em conta que a unidade de análise tem dimensões variáveis podendo constituir uma palavra, uma frase ou mesmo um conjunto de frases, pretendi fazer emergir os sentidos que cada inquirida atribuiu às questões colocadas.

4. Os contextos Educativos

4.1. Contexto de Creche

4.1.1. Instituição A

Este primeiro local de estágio tem um estatuto jurídico de Instituição Privada com fins lucrativos. Está localizada na cidade de Setúbal, pertencente à freguesia da Nossa Senhora da Anunciada. Esta instituição foi construída de raiz e abriu as suas portas no ano de 2006, tendo iniciado o seu funcionamento com apenas quatro salas: duas salas (valência de creche), uma sala (pré-escolar) e uma sala CATL.

Atualmente, o colégio possui quatro valências diferenciadas, com equipamentos específicos para as diferentes idades, isto é: duas salas de creche (Sala 1/2 anos e Sala 2/3 anos), três salas de pré-escolar (Sala C, Sala D e Sala E - grupos verticais dos 3 aos 6 anos), quatro salas de 1º ciclo (dos 5 aos 10 anos) e uma sala de atividades de tempos livres (dos 6 aos 12 anos).

Ainda no que diz respeito ao espaço interior, estas valências encontram-se em dois edifícios distintos que estão interligados pela zona da receção, onde no edifício nascente se encontram localizadas as salas de creche e pré-escolar, assim como também um espaço polivalente intitulado como ludoteca, duas casas de banho, uma sala de refeições e um dormitório. No outro edifício, ou seja, o edifício poente, encontram-se as salas destinadas ao 1º ciclo e ao CATL, bem como uma sala de funcionários, duas salas de

vestuário equipadas com casa de banho, uma sala de estudo, uma sala multiusos, uma sala de isolamento, uma sala da direção, uma casa de banho de deficientes, um centro de recursos, um refeitório e por fim, os serviços gerais que integram o espaço da lavandaria.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição destaca-se pelas suas grandes dimensões, pelos seus amplos espaços verdes e pelas suas várias zonas alternativas exteriores, tais como:

A Quinta Pedagógica do Avô Zé – Neste local é possível encontrar alguns animais, como por exemplo, coelhos, galinhas e cabras. Para além disso, existe ainda a zona do pomar, uma estufa e uma horta;

O Sobreiral – Neste espaço estão algumas árvores, como por exemplo, os sobreiros, as figueiras e as amendoeiras. O mesmo encontra-se demarcado por percursos perdestes que nos conduzem a diferentes zonas, como é o caso da “Aldeia dos Índios”, “A Casinha da Árvore” e “A Casinha do Hobbit”.

Considerando a estrutura organizacional e funcional do colégio, começo por referir que a comunidade educativa composta pelas equipas pedagógicas e pela equipa educativa. As salas de creche e jardim-de-infância têm como equipa pedagógica uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A equipa educativa é composta por todas as educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, bem como por uma diretora executiva, duas coordenadoras pedagógicas (uma coordenadora das valências creche e pré-escolar e uma coordenadora do 1º CEB), cinco professoras de 1º ciclo (quatro distribuídas pelas diferentes salas e uma como professora de apoio), uma coordenadora de CATL, dois técnicos e dois professores de CATL, três professores das atividades curriculares (uma professora de Inglês, um professor de Educação Física e uma professora de Educação Musical), dez professores de atividades extracurriculares, duas auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira, uma ajudante e duas auxiliares de cozinha, uma psicóloga, uma nutricionista e uma terapeuta da fala.

Mencionando o Projeto Educativo da Instituição A (2014/2015), o trabalho desenvolvido tinha em vista o benefício de todos os elementos da comunidade

educativa. Deste modo, a instituição pretendia proporcionar um ambiente calmo, acolhedor e seguro; estimular a aprendizagem ativa por parte das crianças, oferecendo-lhes experiências diversificadas que correspondessem às suas necessidades e interesses individuais; desenvolver uma cultura educativa de excelência, uma educação edificante; formar uma equipa de trabalho multidisciplinar, onde a partilha de saberes, experiências e vivências permitissem o enriquecimento pessoal e profissional; garantir o direito à participação de todos os intervenientes no processo educativo.

Seguindo os princípios orientadores e baseando-se na sua filosofia educativa, o colégio definiu três domínios aplicados a todas as valências: a interação com o meio ambiente natural, a educação para a cidadania, a cultura e educação alimentar.

Tal como é descrito no Projeto Pedagógico da Sala A (2014-2015), na Creche ainda não existem orientações oficiais que sirvam de apoio às práticas educativas e por isso, os objetivos pedagógicos e os princípios educativos baseiam-se no Manual de Processos Chave para a Creche da Segurança Social.

No âmbito da perspetiva pedagógica da educadora cooperante, a criança é entendida como um ser com competência para participar e por essa razão, deve-se saber escutá-la e compreender as suas motivações, os seus interesses, os seus saberes, as suas intenções e os seus desejos. Neste sentido, a sua filosofia educativa está relacionada com a Pedagogia em Participação. Apesar disso, a educadora cooperante A considera que em creche não existe um modelo curricular único e acredita que a sala é um lugar onde as crianças precisam de se sentir livres para fazerem as suas escolhas, brincarem felizes e desfrutarem do seu tempo.

4.1.2. Descrição do Grupo I

Considerando o projeto pedagógico da sala e as observações que realizei durante o período de estágio, tenho informações que me permitem caracterizar o grupo da Sala A. Este grupo era composto por doze crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade (as crianças mais velhas tinham entrado com dois anos e as mais novas completavam os dois anos em Dezembro), das quais oito eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A maioria das crianças eram filhas únicas, existindo apenas cinco crianças que tinham irmãos mais velhos também a frequentar a instituição, na valência do 1º CEB.

No ano letivo de 2014/2015, duas crianças iniciaram a sua integração no grupo, tendo uma delas frequentado uma instituição educativa e outra permanecido em contexto familiar com os pais. Este é um aspeto a destacar, uma vez que teve influência no seu processo de adaptação.

De acordo com a educadora cooperante, as crianças que transitavam de outras instituições tinham uma adaptação mais serena pois, as rotinas de creche já lhes eram familiares. Contudo, no início do ano letivo, era acordado com as famílias a chegada gradual das crianças, procurando-se sempre que o seu tempo de permanência fosse aumentando progressivamente.

Todas as crianças residiam na cidade de Setúbal e provinham de um contexto socioeconómico médio-alto.

As crianças do grupo apresentavam algumas diferenças significativas no seu desenvolvimento e aprendizagem, visto que tinham vivências anteriores diferenciadas, personalidades muito diversas e idades distintas, sendo a maior diferença de nove meses.

No que diz respeito à linguagem oral, as crianças mais velhas utilizavam um vasto reportório de palavras e expressões, conseguindo estabelecer uma conversa com os

adultos e entre pares; as crianças mais novas iam começando a recorrer a um maior vocabulário. Estas expressavam-se através de duas ou três palavras e frases curtas.

Relativamente ao domínio da expressão motora, as crianças já eram capazes de manter uma postura equilibrada e por isso, conseguiam andar, correr, saltar, trepar, sem dificuldades.

De um modo geral, o grupo demonstrava um grande interesse e motivação para experimentar e descobrir coisas novas, aceitando facilmente os desafios propostos pela educadora. Este grupo apresentava uma boa capacidade de concentração e era bastante participativo, o que acabava por ajudar e proporcionar diversas interações entre os adultos e entre as crianças.

4.1.3. Instituição B

A instituição B é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada em Setúbal e inserida num dos bairros mais degradados da Freguesia de São Sebastião, o Bairro Social da “Tetra”.

A instituição foi fundada em 1979, tendo surgido como “Mini-Creche” com o objetivo de prestar apoio aos trabalhadores da indústria nacional do papel (INAPA), que precisavam de um local de guarda para os seus filhos, durante o tempo de laboração.

Deste modo, a Comissão de Trabalhadores e o Instituto da Família e Ação Social (I.F.A.S.), implementaram em conjunto todo o equipamento necessário para dar resposta às crianças e respetivas famílias. Para além disso, os trabalhadores da INAPA contaram também com a cedência das instalações pela Câmara Municipal de Setúbal.

Com o envelhecimento da população trabalhadora, a instituição deixou de receber crianças pertencentes às famílias da INAPA e correu o risco de encerrar. A fim de solucionar este problema, abriu as suas portas a todas as crianças da comunidade e passou a ser subsidiada pelo I.F.A.S e, posteriormente, pelo Centro Regional de Segurança Social de Setúbal.

Mais tarde, foram realizadas várias diligências junto à Câmara Municipal de Setúbal, tendo sido cedido um lote de terreno para a reconstrução da instituição.

A creche encontra-se inserida no rés-do-chão de dois prédios de habitação. No centro, entre estes dois prédios, encontra-se o espaço exterior.

Num dos prédios localiza-se o 1º Berçário (destinado a crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 12 meses), um espaço-sala que está interligado com a cozinha. Neste prédio podemos também encontrar um corredor com os cabides individuais de cada criança, um espaço de arrumos, um escritório, uma casa de banho que é partilhada pela equipa pedagógica e pelas crianças, devido à sua estrutura arquitetónica, uma sala de berços e por fim, um quarto que pode ser modificado durante a hora da sesta e aproveitado como sala de lazer.

No outro prédio situa-se a sala dos 2/3 anos, destinada às refeições diárias das crianças, às suas brincadeiras e atividades propostas pela educadora, uma cozinha que possui uma janela interligada à sala das crianças, um corredor com os cabides individuais de cada criança, um espaço com cacifos e cabides para a equipa pedagógica, uma casa de banho partilhada pelos adultos e crianças, uma sala de leitura e uma sala de expressão plástica, sendo ambas modificadas na hora da sesta.

Em relação ao espaço exterior, é possível encontrar diversos recursos materiais, como por exemplo, arcos, triciclos, uma casinha com portas e janelas, um escorrega, entre outros. É um local que as crianças costumam frequentar diariamente e onde se podem movimentar livremente, realizar as suas brincadeiras preferidas e desenvolver diferentes atividades propostas pela educadora ou pelo professor de expressão motora. Este espaço encontra-se bem vedado e possui também dois portões que são sempre fechados por questões de segurança.

No que diz respeito à organização e ao funcionamento da instituição, a equipa educativa é constituída por duas educadoras de infância (uma das educadoras é também coordenadora pedagógica e secretária da direção), quatro auxiliares de ação educativa, um distribuidor de almoços (não há cozinha na instituição), um professor de expressão motora (atividade curricular). Além disso, é importante destacar que a direção

é constituída por sócios que também pertencem ao Centro Infantil de Setúbal “O Ninho”, “O Sonho” e “A Andorinha”.

A instituição não dispõe de uma sala destinada ao 2º Berçário, ou seja, a crianças com idades compreendidas entre 1/2 anos. Por este motivo, as crianças que completam um ano de idade antes do início do ano letivo e transitam para a sala de 2/3 anos, sendo importante referir que só são transferidas as crianças que têm a capacidade e maturidade suficiente para acompanhar as restantes crianças.

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição B (2016-2019), as rotinas são a base do currículo em creche, uma vez que estas constituem oportunidades para o desenvolvimento de relações interpessoais e permitem à criança antecipar a organização do tempo e os acontecimentos no espaço. Estes aspetos são fundamentais para a construção de uma relação de confiança/segurança e para o seu desenvolvimento cognitivo.

A Equipa Educativa e a Equipa Pedagógica da sala onde tive a possibilidade de estagiar defendem que o currículo na creche deve ter como o foco principal o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, as relações sociais que se estabelecem através das interações e experiências que surgem no contexto educativo, devendo existir respeito pela individualidade, ritmo e necessidades de cada criança, assim como também consideração pelas vinculações que se criam entre a díade adulto/criança e criança/criança.

De um modo geral, a filosofia da instituição está muito ligada ao Modelo High/Scope, visto que as perspetivas da equipa educativa são muito centradas no sócio construtivismo. A equipa educativa defende que a criança é a principal construtora do seu próprio conhecimento, aprendendo através do contacto com diferentes materiais didáticos que encontra à sua disposição e das diversas experiências diárias, bem como por tentativa-erro.

4.1.4. Descrição do Grupo II

No segundo momento de estágio acompanhei um grupo de dezasseis crianças com idades compreendidas entre um ano e cinco meses e os três anos de idade, das quais dez eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Em conversa com a educadora cooperante pude aperceber-me das diferentes características deste grupo.

Todas as crianças residiam na cidade Setúbal e provinham de um contexto socioeconómico médio-baixo.

Algumas crianças integravam pela primeira vez o grupo e este aspeto conduziu a um período de adaptação mais moroso. O processo de adaptação foi gradual e realizado em conjunto com as famílias.

As crianças que se encontravam em fase de adaptação estavam muito dependentes de um adulto de referência e iniciavam um novo percurso de aprendizagem repleto de diferentes descobertas.

Apesar de o período de adaptação ter sido bastante conturbado, as crianças eram muito recetivas às pessoas estranhas e extremamente carinhosas.

O grupo tinha ainda dificuldades em partilhar os materiais dispostos na sala e entrava facilmente em conflito, como tal presenciei alguns episódios de dentadas em situações de disputa pelos brinquedos. No entanto, como algumas crianças já se conheciam, pude observar também vários acontecimentos em que era evidente a cumplicidade e afeição que existia entre colegas e amigos.

De forma genérica, era evidente que algumas crianças possuíam um vocabulário mais rico do que outras, sendo capazes de construir frases curtas. A maior parte do grupo ainda necessitava bastante do apoio dos adultos para conseguir concretizar diferentes tarefas (exemplos: vestir, calçar e descalçar).

Relativamente às características do grupo, este apresentava uma boa capacidade de concentração e revelava um interesse especial pelos instrumentos musicais e pelos

livros existentes na instituição. Além disso, os pequenos incidentes que ocorriam diariamente eram facilmente resolvidos entre as crianças, sendo apenas necessária a intervenção dos adultos nas situações que envolviam a agressão verbal ou física.

4.1.5. Aspectos Variantes e Invariantes

| Aspectos Variantes | Aspectos Invariantes |
|---|----------------------------------|
| Instituição | Faixa etária do grupo (2/3 anos) |
| Grupo de Crianças | _____ |
| Equipa Educativa | _____ |
| Equipa Pedagógica | _____ |
| Rotina | _____ |
| Espaço e Materiais | _____ |
| Algumas crianças tinham idades compreendidas entre um ano e cinco meses e um ano e sete meses | _____ |

Tabela 1 – Aspectos Variantes e Invariantes (Creche)

No contexto de Creche, tal como é possível verificar na tabela 1, os dois períodos de estágio realizaram-se em duas instituições diferentes, visto que a educadora cooperante da primeira instituição não me pôde acompanhar no segundo momento de observação e intervenção no contexto educativo. Assim, existiram diversos aspetos que variaram de uma instituição para a outra, tais como, o grupo de crianças, a equipa educativa, a equipa pedagógica, a rotina, o espaço e os materiais.

Uma outra particularidade a destacar é a faixa etária, pois como referi anteriormente, a instituição B não tinha uma sala destinada ao 2º Berçário. Deste modo, na Sala de 2/3 anos ainda existiam seis crianças que não tinham completado os dois anos de idade. Estas crianças tinham idades compreendidas entre um ano e cinco meses e um ano e oito meses.

Tendo em conta a mudança de contexto de estágio, tudo se constituiu como uma novidade e um desafio a todos os níveis. Por conseguinte, passei também por um período de adaptação.

No que diz respeito à adaptação quer à equipa pedagógica, quer ao grupo de crianças, a mesma foi facilitada pela forma como fui acolhida pelos adultos e pelas crianças. Desde início, senti-me apoiada e respeitada por todos e este foi um motivo para permanecer algumas vezes até ao horário de encerramento da instituição.

4.2. Contexto de Jardim-de-Infância

4.2.1. Instituição C

A instituição C é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Setúbal e pertencente à Freguesia de São Sebastião. Em 1979, a instituição foi reconhecida oficial e juridicamente como IPSS.

Mais tarde, no ano de 1995, foi criado um projeto intitulado como “O Projeto Centro Comunitário do Bocage (C.C.B) com a finalidade de conceber um centro integrado onde fosse possível reunir várias valências numa só instituição, permitindo dar resposta às necessidades das crianças, jovens, idosos e comunidade.

O projeto foi iniciado com a construção de um C.A.T.L e para dar continuidade ao C.C.B, concretizou-se a segunda fase do projeto com a edificação da Área de Crianças e Jovens. Posteriormente, em 1999, realizaram-se novas obras de forma a dar origem à Área de Idosos e Saúde. No mesmo ano, as valências de Creche e Jardim-de-Infância iniciaram o seu funcionamento.

Atualmente, a instituição encontra-se dividida em dois edifícios diferentes: o edifício da Área de crianças e Jovens e o edifício da Área dos Idosos e Saúde. O primeiro edifício foi onde realizei o meu estágio em Jardim-de-Infância. Este edifício estava dividido em três pisos. No piso 1 situam-se três salas de jardim-de-infância (crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade), três casas de banho para crianças e uma casa de banho para adultos e alunos do C.A.T.L, um refeitório para a sala C, um refeitório para a sala B (a sala A não

tinha refeitório, por isso esta também era um espaço onde as crianças realizavam as suas refeições) e três corredores exteriores às salas, onde estavam os cacifos individuais das crianças. No piso 0 localizam-se uma sala de berçário, duas salas de creche (uma sala do grupo de crianças com 1/2 anos de idade e uma sala do grupo de crianças com 2/3anos de idade, o centro de recursos humanos, um refeitório para o C.A.T.L, uma sala de reuniões, uma sala para atividade curricular inglês, um ginásio e três casas de banho (duas para os alunos – uma para os rapazes e outra para as raparigas; uma para os adultos).

Na cave encontram-se as instalações dos funcionários, onde estes podem repousar durante a hora de almoço, assim como também uma arrecadação.

No que se refere ao espaço exterior do Jardim-de-Infância, este dispõe de equipamentos que permitem desenvolver a psicomotricidade das crianças, tais como: dois escorregas, um túnel, redes para trepar. Para além destes equipamentos existem ainda outros recursos, como por exemplo, uma casinha de madeira com bancos incorporados, dois bancos de jardim, um canteiro com arbustos e árvores.

Nota-se que existe uma especial preocupação com os dias em que as condições atmosféricas são mais desfavoráveis, existindo uma zona coberta com um toldo que permite às crianças continuarem a desfrutar do espaço exterior, embora com uma área mais limitada. Este espaço encontra-se também vedado por um gradeamento alto e por um portão que dá acesso à Área de Idosos.

Relativamente à estrutura organizacional e funcional da instituição, a equipa educativa da Área de Crianças e Jovens é constituída por uma diretora técnico pedagógica, três coordenadoras pedagógicas para as diferentes valências (Creche, Jardim-de-Infância e C.A.T.L), cinco educadoras de infância (duas integram a equipa pedagógica do C.A.T.L), oito auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de limpeza, uma cozinheira e duas ajudantes de cozinha, uma professora de inglês, uma professora de ballet, uma professora de natação e um professor de capoeira.

Tendo em conta o Projeto Educativo da Instituição C (2015-2016), a equipa educativa pretende corresponder às necessidades educativas da população infantil, atendendo às características socioeconómicas das famílias e melhorando a sua inserção na

comunidade. Assim, a instituição aposta na oferta de diversas atividades que são dinamizadas por técnicos qualificados capazes de dar resposta às necessidades e ao grau de desenvolvimento de cada criança.

Para a equipa educativa, o jardim-de-infância é entendido como um espaço complementar ao meio familiar das crianças. Neste espaço, com o apoio dos adultos, a criança vai aprendendo através do jogo e com as suas próprias ações.

Esta valência pretende dar continuidade aos grupos de creche e promover o desenvolvimento global e equilibrado das crianças, numa fase fundamental das suas vidas.

Aludindo ao Projeto Pedagógico da Sala C (2015-2016), a organização do espaço e da rotina é influenciada pela prática educativa da educadora cooperante que é fundamentada em diferentes modelos curriculares. Esta considera que o trabalho do educador não se deve limitar a uma só metodologia e como tal, procura orientar a sua prática seguindo os princípios orientadores presentes no modelo High/Scope e no Movimento da Escola Moderna.

A educadora cooperante C revela uma preocupação central com a construção da autonomia da criança e com a sua aprendizagem a partir da ação e da experimentação (Hohmann & Weikart, 2007), promove “a cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007: 127) acreditando que o contexto educativo deve criar condições materiais, afetivas e sociais para que seja possível organizar um ambiente educativo baseado na reinstituição dos valores e das significações sociais através de uma reconstrução partilhada da cultura (Mesquita-Pires, 2007) e defende que as crianças devem ter a oportunidade de construir o seu próprio saber, de se tornarem exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

4.2.2. Descrição do Grupo I

Para caracterizar o grupo da Sala C baseei-me nas informações presentes no Projeto Pedagógico e no registo das minhas observações sobre as crianças.

O grupo era composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais doze eram do sexo masculino e treze eram do sexo feminino. Deste modo, tratava-se de um grupo que do ponto de vista etário era heterogéneo.

Considerando as suas características, o grupo revelava-se bastante entusiasmado e dedicado às diferentes atividades dinamizadas, as crianças procuravam constantemente descobrir respostas para as suas eventuais curiosidades e estavam despertas para as variadas aprendizagens. Estas eram capazes de se orientar no espaço e reconhecer as diferentes áreas da sala, bem como os materiais que podiam utilizar durante as suas brincadeiras. No entanto, as crianças mais novas (3/4 anos) demonstravam dificuldades em permanecer durante um período longo de tempo a brincar na mesma área. Por vezes, era necessário apoiá-las e incentivá-las a fazer as suas descobertas e a interagir com as outras crianças.

A Equipa Pedagógica contava com ajuda das crianças mais velhas para orientar as crianças mais novas e estas demonstravam-se sempre disponíveis para prestar o seu auxílio. Além disso, era notável o companheirismo e a amizade que existia dentro do grupo, havendo implícito um ambiente familiar e de grande responsabilidade.

De um modo geral, no que diz respeito à linguagem oral, as crianças apresentavam um vocabulário bem desenvolvido, sendo capazes de relatar as suas experiências e ideias com uma sequência lógica. Estas eram também muito autónomas, dirigiam-se sozinhas à casa de banho e eram capazes de lavar e limpar as mãos, conseguiam vestir-se e despir-se sem pedirem ajuda aos adultos. Durante o momento das refeições, a maioria das crianças utilizavam os talheres adequadamente e não necessitavam da ajuda ou do incentivo dos adultos para comerem sozinhas.

4.2.3. Descrição do Grupo II

O segundo grupo pertencente à Sala C era constituído por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os dois anos e nove meses e os cinco anos, das quais nove eram do sexo masculino e quinze eram do sexo feminino. No grupo havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais que beneficiava do apoio especializado.

Entre as vinte e quatro crianças existiam oito que integravam o grupo pela primeira vez. Algumas crianças tinham transitado da Creche para o Jardim-de-Infância e já pertenciam à instituição, outras frequentaram diferentes instituições às quais não se adaptaram e por isso, ingressaram numa nova instituição.

De acordo com a educadora cooperante e tendo em conta as minhas observações, o grupo adaptou-se facilmente à rotina e dinâmica da sala, contribuindo significativamente para a sua organização.

As crianças eram bastante participativas e manifestavam diariamente as suas curiosidades intrínsecas, havendo a necessidade de encontrar estratégias que permitissem dar uma resposta adequada aos interesses do grupo.

Como a maior parte das crianças tinham pertencido ao grupo anteriormente, notei que existia muita união entre os diferentes elementos, assim como também preocupação por parte das crianças mais velhas em ajudar as crianças mais novas durante os momentos das refeições, de higiene e da sesta.

Durante o segundo período de estágio tive a possibilidade de observar as crianças mais velhas a auxiliarem as mais novas a terminarem as suas refeições, tendo presenciado as mesmas a pegarem nos talheres umas das outras e a levarem a comida à boca das crianças que ainda não comiam sozinhas. Para além disso, nos momentos de higiene, as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas a abrir a torneira para lavarem as mãos e na hora da sesta gostavam sempre de as aconchegar e permanecer ao seu lado até estas se acalmarem. Nestes casos não existia qualquer oposição por parte dos adultos, o que acabava por fortalecer as relações entre todos os membros do grupo e da

equipa e contribuir positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (exemplo: o sentimento de respeito pelo outro).

Em termos globais, as crianças tinham um vocabulário adequado à sua faixa etária, no entanto, algumas ainda apresentavam dificuldade em expressar as suas ideias de forma organizada. O grupo apresentava-se particularmente interessado pela área da expressão musical e desejava constantemente aprender novas canções, assim como também de recordar aquelas que já conheciam.

4.2.4. Aspetos Variantes e Invariantes

| Aspetos Variantes | Aspetos Invariantes |
|--|--------------------------------|
| Elementos novos no grupo de crianças | Instituição |
| Uma auxiliar de ação educativa nova na equipa pedagógica | Educadora de infância |
| Rotina | Uma auxiliar de ação educativa |
| Espaço e materiais | _____ |
| Faixa etária | _____ |

Tabela 2 – Aspetos Variantes e Invariantes (Jardim-de-Infância)

No contexto de Jardim-de-Infância, tal como é possível observar através da tabela 2, os dois períodos de estágio foram vivenciados na mesma instituição, o que por sua vez me permitiu acompanhar a mesma educadora cooperante e algumas crianças que já tinha tido a oportunidade de conhecer anteriormente. No entanto, com a transição das crianças mais velhas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, novas crianças integraram o grupo da Sala C. Por sua vez, estas crianças tinham na grande maioria três e quatro anos de idade, havendo uma menina que ainda ia completar os três anos.

A equipa pedagógica recebeu também uma nova auxiliar de ação educativa, uma vez que a outra auxiliar tinha entrado para a reforma.

Em relação à rotina diária, esta sofreu algumas alterações, mais concretamente no que diz respeito às atividades curriculares (inglês, natação, capoeira, ballet) que se realizam em horários diferentes. Contudo, na minha opinião o horário estava bem organizado e por isso, não existiam grandes perturbações durante o dia-a-dia do Jardim-de-Infância. Além disso, acredito que o tempo estava bem distribuído e dava às crianças a possibilidade de brincarem nos diferentes momentos do dia.

No que diz respeito ao espaço da sala e aos materiais, a sua disposição foi alterada e adaptada aos interesses e necessidades do grupo. Deste modo, as áreas encontravam-se organizadas de forma diferente e existiam mobiliários e materiais novos.

5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise da intervenção

No âmbito do projeto de investigação procurei desenvolver uma intervenção significativa quer no contexto de creche, quer no contexto de jardim-de-infância. Durante os diferentes períodos de estágio nestes contextos recorri a dispositivos e procedimentos que me permitiram intervir com a intencionalidade de promover as relações de amizade entre as crianças.

5.1. Contexto de Creche

Relativamente à minha experiência como estagiária na Creche, adotei uma postura de observadora participante e tive como preocupação fundamental criar relações de proximidade com as crianças, baseadas nos afetos, na segurança, na confiança e no respeito pela individualidade de cada uma. Estas relações de proximidade foram sendo construídas gradualmente, porque tanto eu, como as crianças, necessitamos de espaço e tempo para nos conhecermos.

Antes de apresentar algumas sugestões com a intencionalidade de promover as relações de amizade entre as crianças, estive atenta às interações entre as crianças e realizei notas de campo que me permitiram refletir retrospectivamente sobre as minhas observações.

Para além disso, refleti também prospectivamente acerca do que poderia propor às crianças de modo a proporcionar-lhes experiências significativas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

5.2. Contexto de Jardim-de-Infância

À semelhança do contexto de Creche, também no Jardim de Infância procurei promover as relações de amizade entre as crianças.

A minha intervenção teve como ponto de partida as observações e as notas de campo que realizei durante o estágio. Por sua vez, as notas de campo levaram-me a refletir sobre os interesses manifestados pelas crianças nas suas conversas e brincadeiras diárias.

Considero que uma das minhas grandes prioridades foi também o estabelecimento de uma relação de proximidade com as crianças. Neste sentido procurei criar relações baseadas no respeito, na confiança, na disponibilidade e no afeto.

Enquanto observadora participante, tive a possibilidade de participar ativamente em todos os momentos da rotina diária. Deste modo, pude observar de perto as interações entre as crianças e aproveitar alguns momentos para incentivá-las a partilharem experiências, a ajudarem-se umas às outras nas diferentes tarefas.

Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Intervenção⁴

Este capítulo refere-se à descrição e interpretação da minha intervenção nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.

No âmbito do tema escolhido para este projeto de investigação-ação, irei analisar as situações observadas e vivenciadas enquanto estagiária e investigadora, que se tornaram imprescindíveis para a compreensão das relações de amizade entre as crianças e para a implementação de estratégias que permitiram promover/fortalecer estas relações afiliativas.

Durante a minha permanência nos contextos de estágio, pude compreender que duas das funções primordiais de uma educadora de infância são: garantir rotinas diárias que satisfaçam as necessidades e os interesses das crianças e proporcionar um ambiente promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Mencionando Parente (2011), para perceber a singularidade de cada criança e responder de forma positiva às suas necessidades e interesses, é crucial observar os momentos em que estas se encontram envolvidas em atividades sozinhas, com outras crianças ou com adultos e recolher informações sob a forma de registo detalhado das suas ações.

Contudo, tal como é revelado pela mesma autora, “o processo de observação não se limita ao ato de ver e de registar” (2011:8), este envolve uma análise, interpretação e reflexão cuidada sobre as evidências acumuladas.

Enquanto observadora e participante nas rotinas diárias dos grupos de crianças que acompanhei durante os estágios, considero que foi fundamental estabelecer relações de proximidade/ligações afetivas, calorosas com cada uma das crianças, assim como também saber escutá-las, desafiá-las, respeitá-las e, acima de tudo, compreendê-las. Neste sentido, para que fosse possível planear experiências que permitissem promover as relações de amizade, foi essencial transmitir confiança às crianças e envolver-me

⁴ De forma a preservar o anonimato, não serão revelados os nomes das educadoras cooperantes, nem os nomes reais das crianças.

progressivamente nas diferentes atividades e rotinas, focando-me no bem-estar de cada uma delas.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), ao planejar é importante refletir sobre as intencionalidades educativas e valorizar aquilo que as crianças já sabem e o modo como aprendem. Tal como é referido por Portugal (2011:12), as crianças têm a “sua forma de sentir e pensar sobre o mundo” e a sua maneira de absorver e integrar cada experiência vivida.

De um modo geral, as minhas intervenções foram previamente planeadas e debatidas com as educadoras cooperantes, pois eram as pessoas que melhor conheciam as crianças. Posteriormente, essas intervenções foram também refletidas em conjunto com as educadoras cooperantes de forma a contribuir para o progresso das práticas pedagógicas.

A reflexão sobre a prática pedagógica é essencial para tomada de consciência de conceções inerentes à intervenção e do modo como estas se realizam na ação. Portanto, refletir permite explicitar e fundamentar os motivos de determinadas escolhas, assim como desenvolver aprendizagens significativas que contribuem para a melhoria da intervenção pedagógica (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No entanto, é importante salientar que o conhecimento é construído ao longo do tempo e elaborado com base em etapas interligadas que se desenvolvem num ciclo sucessivo e interativo (*Idem*, 2016). Estas etapas englobam a observação, o registo, a planificação, a intervenção e a reflexão sobre os acontecimentos ocorridos nos locais onde o estudo é realizado. Assim, para dar continuidade a este projeto de investigação-ação tive em consideração as diferentes fases desta metodologia e procurei proceder a alterações durante a investigação do problema com o objetivo de obter mudanças nas práticas.

1. Contexto de Estudo em Creche

O estágio em creche foi marcado por situações que me motivaram a desenvolver o tema deste relatório e por isso, começo por descrever e interpretar acontecimentos que tiveram uma influência significativa na minha prática pedagógica e que me permitiram compreender melhor a forma como as crianças estabelecem/fortalecem as suas relações de amizade.

1.1. Episódios Observados no Primeiro Momento de Estágio

Situação 1: *A Melissa passeia pelo espaço exterior de mão dada com a Inês e o Bernardo e diz-me “Olá”, sorrio e respondo “Olá Melissa, então andam a passear os três”, ao que a Melissa rapidamente responde “Sim, são amigos da Melissa e a Melissa dá a mão aos amigos”. (Notas de Campo, 23 de Outubro de 2015)⁵*

A situação descrita anteriormente surpreendeu-me de forma muito positiva, pois foi notável uma enorme cumplicidade e intimidade entre estas três crianças. O facto de estas três crianças darem a mão de livre e espontânea vontade, sem ter sido algo imposto e ainda a Melissa designar esta ação como algo que os amigos fazem vai ao encontro da ideia de Rubin (1982), que nos diz que as primeiras amizades estão diretamente relacionadas com domínios do comportamento social (aquilo que o outro faz com as outras pessoas) e da consciência social (a forma subjetiva como vemos o outro).

Os amigos são vistos como pessoas especiais com quem é possível partilhar momentos agradáveis e distintas atividades. Assim, “em termos de interações momentâneas, a qualificação mais importante para a amizade é a acessibilidade física” (Rubin, 1982:50).

Situação 2: *A Lília está preocupada porque o Dinis e o Valentim não querem brincar com ela e a educadora sugere-lhe que procure novamente estes dois amigos e leve um carrinho para se juntar à brincadeira. A Lília aproxima-se novamente do Dinis e do Valentim e pergunta-lhes se querem fazer uma corrida de carros com ela e mostra-lhes o carrinho. O Valentim diz à Lília que só quer brincar com o Dinis. A Lília chora e o*

⁵ Ver Apêndice II

Dinis dá-lhe um abraço e diz “Não chores, eu sou teu amigo e do Valentim... Mais logo eu brinco contigo”. (Notas de Campo, 29 de Outubro de 2015)

Recordando esta situação, penso que é possível compreender-se que antes da aproximação da Lília, o Dinis e o Valentim já tinham uma brincadeira idealizada somente para os dois, o que os levou a rejeitar a presença da Lília. Ao aperceber-se da situação, a educadora procurou apaziguar a angústia da Lília levando-a a procurar negociar a sua entrada na brincadeira do Dinis e do Valentim. Apesar de não ter tido sucesso nesta investida, o gesto do Dinis foi muito positivo e revela uma enorme compreensão e sensibilidade para com a Lília.

Situação 3: *O Valentim estava a brincar com a guitarra e a Lara tirou a guitarra ao Valentim. O Valentim corre atrás da Lara e os dois começam a disputar pelo objeto (O Valentim mostra-se zangado). O Dinis apercebe-se da situação e procura resolver o problema colocando-se no meio da Lara e do Valentim (que continuam a puxar a guitarra, quase como se fosse uma medição de forças) e diz “amigos escutem o Dinis, Lara dá ao Valentim”. Nem a Lara, nem o Valentim escutaram o Dinis e a educadora acabou por intervir, tentando evitar que alguma criança se magoasse. (Notas de Campo, 23 de Novembro de 2015).*

O Valentim e o Dinis eram duas crianças que gostavam de brincar juntas e muitas vezes, a área que o Valentim escolhia era a mesma que o Dinis escolhia e vice-versa. Na situação descrita anteriormente, ambos estavam a brincar na mesma área, mas individualmente. No entanto, o facto de a Lara se ter aproximado do Valentim para lhe retirar o objeto que ele tinha na mão, leva o Dinis a agir imediatamente e a tentar resolver o conflito que se gerou entre os seus dois amigos. O Dinis era uma criança que se preocupava imenso com todos os que o rodeavam e era bastante justo nas decisões que tomava (antes da Lara se aproximar do Valentim, o Dinis sabia qual dos dois é que tinha a guitarra). Como as crianças não foram capazes de chegar sozinhas à resolução do conflito, a educadora teve de intervir. Na minha opinião, julgo que foi importante a educadora ter dado tempo às crianças para resolverem os seus problemas pois, tal como refere Post e Hohmann (2011), se a educadora estiver a intervir e a proteger constantemente as crianças, estas não se tornam agentes ativos da sua própria vida.

Situação 4: *A Lara, a Miriam e a Inês exploram individualmente, num recipiente de plástico, uma textura semelhante à neve. Entretanto a Lara coloca “neve” no recipiente de plástico da Miriam. A Miriam sorri para a Lara e, juntas amassam e alisam a neve partilhando o mesmo recipiente. A Inês observa atentamente o momento de brincadeira que se proporcionou entre a Lara e a Miriam De seguida, a Miriam pergunta à Inês “Queres?” e esta responde “é”. A Miriam e a Lara colocam neve para dentro do recipiente da Inês. As três brincam juntas” (Notas de Campo, 15 de Dezembro de 2015).*

Atentando à situação descrita anteriormente, foi possível verificar que este momento em pequeno grupo acabou por permitir que existisse uma maior intimidade entre as crianças. Durante a exploração da “neve”, as crianças comunicaram umas com as outras e foram capazes de partilhar o mesmo recipiente de plástico. Entre a Miriam e a Lara foi possível notar que existia uma relação de confiança e isto verificou-se quando a Miriam aceitou que a Lara colocasse a neve no seu recipiente. Apercebi-me de que não houve por parte da Miriam qualquer resistência, tendo existido um contacto muito cúmplice entre ambas. Além disso, a Miriam ao ver que a Inês observava atentamente a brincadeira, procurou uma forma de a convidar para brincar perguntando-lhe “queres?”. Percebe-se que existia por parte das crianças uma capacidade de escuta e uma compreensão e valorização de interesses, assim como também uma preocupação com o bem-estar e com a inclusão do outro. Neste caso, não houve qualquer tipo de “rejeição” e existiu um certo cuidado com os sentimentos, com os desejos e com as emoções do outro.

Situação 5: *A Catarina está a jogar ao jogo da memória e a Maria senta-se perto da Catarina, de seguida diz-lhe “Olá” e fica a observá-la. A Catarina dá um cartão à Maria e ajuda-a a encontrar o par do cartão que ela tem na mão. De seguida a Catarina dá todas as peças à Maria. A Maria encontra todos os pares sozinha, a Catarina bate palmas e dá-lhe um beijinho. (Notas de Campo, 14 de Dezembro de 2015)⁶*

A Maria era uma criança que ainda pronunciava poucas palavras, ao contrário da Catarina que era uma criança com um vocabulário mais alargado. Apesar de ser tímida,

⁶ Ver Apêndice III

a Maria procurava aproximar-se e relacionar-se com as outras crianças do grupo, especialmente com a Catarina por quem nutria um carinho especial. A Catarina era uma criança bastante sociável e muito amiga da Maria.

Analisando a situação descrita acima, é possível perceber que a Maria, apesar de ter um vocabulário restrito, procurou comunicar com a Catarina não só verbalmente, mas também através dos gestos e do seu olhar atento. Por sua vez, a Catarina demonstrou-se interessada na presença da Maria e incluiu-a na sua brincadeira, partilhando as peças com ela.

Neste caso é notável que a Catarina demonstra uma atitude sensível para com a Maria, revelando também prazer em estar com ela, cumplicidade e preocupação. Estas são algumas características de amizade.

De acordo com Rubin (1982), este é um exemplo de “companheiros de brincadeira” que se tornam amigos por apresentarem critérios de escolha semelhantes aos seus pares.

1.2. Episódios Observados no Segundo Momento de Estágio

Situação 1: *O Leonardo não quer comer a bolacha e oferece-a ao Jaime. O Jaime diz “obrigado” e o Leonardo responde “é amigo”. A educadora estava atenta a este momento e comenta “Já viste Jaime, o Leonardo sabe que tu gostas muito de comer bolachas ao lanche”. O Jaime sorri e diz “eu goto Leo”. (Notas de Campo, 26 de Setembro de 2016)*

Um dos aspetos importantes sobre a natureza da amizade mencionados por Rubin (1982) é a confiança no outro e o respeito pelos seus pensamentos e sentimentos pessoais.

Na situação descrita acima é visível a existência de reciprocidade entre as duas crianças, algo que é comentado e realçado pela educadora, o que acaba por tornar as crianças ainda mais conscientes daquilo que sentem.

Situação 2: *O David estava a construir um puzzle e o Diego aproximou-se e perguntou-lhe “ajuda?”, o David disse “sim, há muitas” (referindo-se à quantidade de peças para encaixar), ao que o Diego respondeu “ajuda”. O David juntou algumas peças e disse “toma”. (Notas de Campo, 28 de Setembro de 2016)*

O acontecimento mencionado anteriormente demonstra mais uma vez que a comunicação é fundamental para que se possa existir compreensão e descobertas sobre o outro. As crianças sentem necessidade de encontrar uma companhia para as suas brincadeiras e sobretudo aprender mais sobre si próprias em contexto de interação com o outro. As suas escolhas e as suas atitudes, as suas necessidades e interesses determinam as suas ações (Rubin, 1982).

Por vezes, as crianças sentem dificuldade em partilhar e não conseguem perceber as razões pelas quais o devem fazer. No entanto, esta é uma questão que tem de ser interiorizada e que vai depender do desenvolvimento da capacidade de partilha, algo que só é possível aprender durante os momentos de brincadeira ou concretização de atividades, onde existem regras que devem ser definidas dentro da sala.

Considerando o caso do David e do Diego nota-se que existe um entendimento e respeito pelo espaço do outro e mais uma vez pelos sentimentos manifestados. Neste caso, penso que em muito se deve ao trabalho e à dedicação da educadora cooperante B que sempre procurou promover a partilha dos materiais, incentivando também as crianças a realizarem jogos em conjunto, dando exemplos concretos de como o poderiam fazer.

Situação 3: *O Vicente estava sentado no escorrega e o Luís sentou-se em frente ao escorrega com uma bola na mão. O Vicente percebeu que o Luís estava envergonhado e disse “a bola é para brincar com os amigos”. O Luís riu-se e atirou a bola para o Vicente apanhar. (Notas de Campo, 4 de Outubro de 2016)*

Atentando à situação narrada é possível perceber que para atrair a atenção do Vicente para brincar, o Luís levou a bola até ao escorrega e sentou-se à espera de uma reação por parte da outra criança. Este comportamento foi uma forma de procurar superar a sua timidez, investindo em algo que lhe permitisse comunicar e obter uma resposta. Tal como é referido por Rubin (1982), as crianças empenham-se em interações complexas que envolvem papéis recíprocos, como por exemplo, atirar e apanhar uma bola. Esta brincadeira engloba “a aptidão de desempenhar um papel” (Rubin, 1982:39) em que a criança deve pensar sobre o comportamento característico que deseja desafiar no seu par e adequar o seu próprio comportamento.

1.3. A Minha Intervenção

Em primeiro lugar, pretendo relembrar que o meu interesse pelo estudo das relações de amizade entre as crianças surgiu no primeiro momento de estágio no contexto de creche, após a realização e registo de observações sobre os acontecimentos vivenciados na sala A. Tal como referi no começo deste relatório do projeto de investigação-ação, a motivação para a escolha do tema teve como ponto de partida várias situações em que me apercebi da utilização frequente e generalizada do termo “amigo(a)” por parte da equipa pedagógica, assim como também a árvore intitulada como a “Árvore dos Amigos”.

Depois de conversar e refletir com a educadora cooperante A sobre as razões que me fizeram escolher este tema, senti que houve desde cedo um “rumo” para o desenvolvimento deste projeto, pois o apoio e a confiança depositados em mim permitiram-me ter um papel mais participativo na prática.

Ao longo do primeiro momento de estágio tive a possibilidade de intervir de forma mais sistematizada, ou seja, concretizei com as crianças atividades que foram previamente planeadas com as intencionalidades educativas que irei enumerar na descrição de cada uma delas.

A primeira atividade que realizei com o grupo de crianças da sala A teve como intencionalidades educativas: criar uma oportunidade para as crianças expressassem os seus sentimentos e emoções através da música; fomentar o diálogo, permitindo que as crianças verbalizassem as suas ideias e atribuíssem um significado à palavra amigo.

Esta atividade foi iniciada com a canção “Eu tenho um amigo”⁷ da autora Margarida Fonseca Santos. Como as crianças não conheciam a canção, optei por cantá-la primeiro sozinha⁸. Seguidamente sugeri que me acompanhassem e introduzi alguns gestos que auxiliaram na sua memorização.

As crianças aprenderam a letra rapidamente, não só porque o vocabulário era compreensível e adequado à faixa etária, mas também por esta ser constituída apenas por duas quadras.

⁷ Ver Apêndice IV

⁸ Ver Apêndice –V

A música que escolhi foi uma estratégia que me permitiu cativar as crianças para um diálogo sobre a amizade⁹.

Considero que abordar este tema com crianças que ainda se encontravam a desenvolver a capacidade de concetualizar, refletir e descrever as suas amizades foi um desafio bastante interessante que me permitiu conhecer melhor as pessoas por quem nutriam um carinho especial.

Ao analisar o registo escrito sobre a conversa com o grupo de crianças, verifiquei que na resposta à questão “E vocês de quem gostam?”, a maioria mencionou que gostava da mãe e do pai, o que se torna previsível nestas idades. Tal como é mencionado por Rubin (1982), os primeiros adultos com os quais as crianças estabelecem as suas primeiras relações sociais/vínculos afetivos são, normalmente, os familiares.

A ligação que as crianças têm aos seus familiares é sem dúvida o primeiro passo para a criação de laços com outras crianças da sua idade, o que significa que se existirem experiências agradáveis com pessoas mais velhas, mais sucesso terão as suas interações.

Tendo em conta que as crianças já eram capazes de formar relacionamentos diferenciais entre si e escolher companheiros específicos para as suas brincadeiras, fiz-lhes a questão “E aqui na sala? De quem é que gostam? Com quem é que brincam?” e nesta situação algumas crianças nomearam outras crianças pertencentes ao grupo da sala A.

De acordo com Rubin (1982), por volta dos 2 anos, as crianças apresentam uma ideia inicial sobre os amigos, sendo capazes de reconhecê-los como pessoas especiais com quem gostam de partilhar “um conjunto agradável e distinto de atividades”. Nesta perspetiva, decidi construir um livro com imagens que possibilitassem dar continuidade ao tema e dar resposta à questão “O que é ser amigo?”.

Deste modo, a segunda atividade realizada teve como intencionalidade educativa: proporcionar a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, dando às crianças a possibilidade de identificarem e descreverem situações do seu quotidiano.

Quando construí o livro, além de ter escolhido imagens reais e apelativas em termos visuais, decidi usar como material de suporte cartolinas coloridas¹⁰. No livro constavam

⁹ Ver Apêndice VI

¹⁰ Ver Apêndice VII

no total doze imagens e doze cores diferentes, tendo sido estas cores escolhidas de acordo com as cores que tinham sido atribuídas a cada criança. O número de imagens foi também pensado consoante o número de crianças do grupo.

Inicialmente considerei que estas estratégias iriam aproximar-me ainda mais do grupo de crianças e proporcionar um momento significativo para cada uma delas. Contudo, esta atividade teria tido um sentido diferente, se tivesse escolhido um menor número de imagens e estas não tivessem sido apresentadas em cartolinas coloridas. A ideia das cores acabou por desviar a atenção das crianças, o que não permitiu que estas estivessem somente focadas nas imagens.

No momento em que apresentei o livro ao grupo de crianças, era notável o entusiasmo pelas cores do livro, tendo sido necessário contornar a situação de modo a que as crianças observassem só as imagens. Assim, procurei despertar o interesse das crianças para a questão “O que é ser amigo?” e a partir das imagens, estas descobriram vários exemplos que respondiam à pergunta colocada. À medida que fui esfolhando o livro, as crianças foram completando a frase “ser amigo é” com base nas imagens apresentadas¹¹.

De um modo geral, o grupo de crianças acompanhou com interesse a demonstração das imagens e a maioria participou nesta atividade, verbalizando o que estava representado em cada uma delas¹².

Depois de conversar com a educadora cooperante sobre a atividade anteriormente descrita, ambas concordamos que deveria existir uma continuidade das experiências vivenciadas pelo grupo. Neste sentido, a educadora A disponibilizou um saco com círculos coloridos e sugeriu-me que fizesse um jogo com as crianças, explorando este material com o intuito de promover as relações de amizade.

Aproveitando a sugestão da educadora A, decidi fazer o jogo dos afetos¹³ começando por pedir a cada criança que retirasse um círculo colorido, consultasse o livro “O que é ser amigo?” e escolhesse uma imagem com a demonstração do afeto (exemplos: dar um beijinho, dar um abraço e dar a mão) que gostaria de fazer ao colega.

¹¹ Ver Apêndice VIII

¹² Ver Apêndice IX

¹³ Ver Apêndice – X

A maioria das crianças reagiu bem à ideia do jogo, mas o processo mencionado anteriormente levou muito tempo. A estratégia dos círculos deveria ter sido pensada de outra maneira, porque todas as crianças tiraram de imediato um círculo de dentro do saco e tiveram de esperar ansiosamente pela sua vez de jogar. Para além disso, a utilização do livro levou-as a quererem explorá-lo novamente, havendo ainda uma criança que não quis participar no jogo e preferiu folhear o livro.

Tendo em conta que as situações ocorridas durante a concretização da atividade “o jogo dos afetos” não foram antecipadamente previstas, posteriormente refleti sobre as necessidades e os interesses das crianças e procurei melhorar as minhas estratégias de modo a proporcionar novas aprendizagens relacionadas com as relações de amizade. Assim, decidi construir o dado dos afetos com seis imagens iguais às que constavam no livro apresentado às crianças.

Após a construção do dado fiz novamente o jogo dos afetos com a intencionalidade educativa de desenvolver competências essenciais para o estabelecimento de relações de amizade, tais como a partilha, a cooperação e o respeito pelo outro.

Para dar início à atividade, comecei por mostrar primeiro as imagens às crianças e recordar o que estava representado em cada uma delas. Posteriormente, cada criança lançou o dado e retratou o que via na imagem, saltando, dançando, dando a mão, abraços e beijinhos ao colega que estivesse ao seu lado. Além disso, as crianças também cantaram em grupo, canções à sua escolha sempre que surgia a imagem dos meninos com os instrumentos musicais.

De um modo geral, a atividade correu bem, porque pude contar com o entusiasmo e a participação de todas as crianças. Durante a realização do jogo, não houve nenhuma criança a demonstrar-se reticente relativamente à manifestação de carinho para com os colegas.

Para que as crianças pudessem ter tempo para atribuir um significado aos materiais que construí, optei por deixar o dado na área dos jogos de mesa e as imagens plastificadas na área do faz-de-conta¹⁴.

No segundo momento de estágio em Creche, foquei-me essencialmente nas interações/brincadeiras entre as crianças que podem ser consideradas como promotoras de relações de amizade. Tal como é mencionado por Abramowicz e Wajskop (1995), é no ato brincar que as crianças descobrem as suas diferenças e similitudes, que aprendem a comunicar, desenvolvendo a linguagem e adaptando-se a sentimentos e que se tornam capazes de se apropriar de conhecimentos que lhes permitem ter as suas iniciativas e tomar as suas decisões. Por sua vez, estas vivências proporcionam o desenvolvimento de uma ligação afetiva entre as crianças. Neste sentido, a amizade é um relacionamento que surge não só a partir de ações voluntárias, mas também graças à reciprocidade, à partilha de interesses e à valorização e aceitação dos sentimentos do outro, das suas qualidades humanas (Ladd & Coleman, 2002).

2. Contexto de Estudo em Jardim-de-Infância

No estágio em Jardim-de-Infância tive a oportunidade de observar situações relacionadas com esta temática que me possibilitaram construir este projeto com um maior interesse. Seguidamente apresento alguns dos episódios observados quer no primeiro, quer no segundo momento de estágio e interpreto-os com base nas experiências vivenciadas e nos conhecimentos adquiridos ao longo deste estudo.

2.1. Episódios Observados no Primeiro Momento de Estágio

Situação 1: *A Susana emprestou a pandeireta à Rita. Mas, a Marta também queria a pandeireta e começou a disputá-la com a Rita. A Rita disse-lhe “tens de pedir à Susana, ela é minha amiga e emprestou. Não te vou dar sem ela dizer que sim”. A Susana coloca-se entre as duas e diz-lhes “vamos brincar as três, eu toco, depois toca a Rita e depois tocas tu Marta”. (Notas de Campo, 9 de Março de 2016)*

Relembrando esta situação, é compreensível que surjam conflitos entre as crianças, uma vez que estes são inerentes às interações. No entanto, estes conflitos são promotores da

¹⁴ Ver Apêndice XI

descoberta de estratégias e soluções que permitam resolver as disputas quotidianas. Neste caso houve uma resolução autónoma do conflito, tendo existido um consenso entre todas. Tal acontecimento foi essencial para o desenvolvimento de competências sociais que possibilitam a conquista de relações mais positivas que englobam por exemplo, o respeito e a harmonia. Além disso, pretendo realçar que as crianças têm o direito de tomar as suas próprias decisões e preservar os seus objetos pessoais, partilhando-os apenas se assim o desejarem e se sentirem seguras e confiantes para o fazerem.

Situação 2: *O Jorge e o Pedro estavam a fazer uma construção com uma grande dimensão e eu aproximei-me e perguntei “o que estão a construir?”. O Jorge responde “é a nossa escola vês? Aqui é onde os pais deixam os carros e aqui dentro é onde temos os nossos amigos”. O Pedro acrescenta “sim, eu gosto muito da escola e dos amigos e o Jorge também pois é?”. (Notas de Campo, 13 de Abril de 2016)¹⁵*

Esta situação leva-me a acreditar que estas duas crianças se sentem seguras e felizes, uma vez que nas suas palavras e ações revelaram-se satisfeitos por pertencerem ao grupo da sala C. Ambas também mostraram a capacidade de comunicar e cooperar uma com a outra durante a brincadeira na área das construções, sendo estas aptidões sociais necessárias para o estabelecimento de relações de amizade.

Situação 3: *Na hora do lanche, o Tomás não quer beber o iogurte líquido, nem comer o pão. O Jorge diz-lhe “o iogurte é muito bom, precisas de energia, vamos fazer um txin txin”. O Tomás brinda com o Jorge e bebe um golo. O Jorge sorri e diz “boa, já tens um bocadinho de energia vês, já podes brincar comigo”. (Notas de Campo, 19 de Abril de 2017)*

Neste caso, o Jorge procura motivar o Tomás a beber pelo menos o iogurte líquido, pois o colega não queria lanchar. A atitude do Jorge revela preocupação para com o Tomás e este é um ato significativo de socialização, tal como é mencionado por Rubin (1982), quando as crianças passam muitas horas a conviver umas com as outras, inclusive nos momentos de refeição, em que geralmente se sentam próximas das crianças com quem passam mais tempo, agem de forma mais generosa para com elas, sendo sensíveis às suas necessidades.

¹⁵ Ver apêndice XII

2.2. Episódios Observados no Segundo Momento de Estágio

Situação 1: *O Daniel e o Ricardo brincam às compras e a Inês aproxima-se com um livro na mão e pergunta “Querem ver o meu livro?”, ao que ambos respondem não. A Inês insiste e diz “Vá lá é giro”. Esta investida não teve sucesso e como eu estava por perto a Inês perguntou-me se eu queria ver o livro dela, ao que respondi que sim. Enquanto a Inês me mostrava o livro, o Daniel perguntou-me “Queres ser a nossa ajudante no supermercado?”. Ao que respondi “Estou a ver o livro da Inês e até acho que vou comprar um igual para mim, se tiverem um destes à venda no vosso supermercado eu vou lá ter convosco”. O Daniel sorri e diz “está bem, tu vens comprar o livro igual à Inês, pode ser esse que ela tem a fingir que é outro e ela fica como a nossa ajudante”. A Inês concordou com a ideia e fomos brincar às compras. (Notas de Campo, 17 de Outubro de 2016)*

Considerando a situação apresentada anteriormente, é possível constatar que a Inês aproximou-se do Daniel e do Ricardo com o intuito de despertar o interesse de ambos para o seu livro, fazendo uma pergunta direta que acabou por ter uma resposta negativa. Tal facto talvez tenha acontecido porque o Daniel e o Ricardo já tinham estruturado uma brincadeira e por isso, excluíram a ideia da Inês.

De acordo com Rubin (1982:68), esta posição de exclusividade ou rejeição por vezes é estabelecida antes de a brincadeira se iniciar. Contudo, a proximidade direta a outras crianças pode ter um resultado diferente se estas ainda não estiverem envolvidas na brincadeira em grupo.

Neste caso, foi encontrada uma solução para a entrada da Inês na brincadeira, uma vez que surgiu uma oportunidade de o livro ser colocado à “venda” no “supermercado”, havendo uma inclusão por parte do grupo.

Situação 2: *O Guilherme chora quando a mãe se ausenta e o Luís diz-lhe “a mãe está a trabalhar, ela vem logo, não chores” e abraça-o. Permanecem abraçados durante algum tempo. (Notas de Campo, 18 de Outubro de 2016)*

Analisando a situação descrita anteriormente, é possível compreender que há uma proximidade entre estas duas crianças. O Luís acolhe o Guilherme e transmite-lhe apoio e segurança, tranquilizando-o não só com palavras de conforto, mas também dando-lhe

um abraço que o acalma. A presença do Luís foi essencial para o Guilherme e a ligação afetiva que existe entre ambos têm influência na forma como estas crianças vão transpor as suas experiências. Nesta perspetiva, experiências positivas como esta irão permitir que as crianças internalizem padrões de comportamento e prossigam o desenvolvimento da sua personalidade e da sua autonomia, da sua capacidade empática, enfrentando situações adversas com uma maior facilidade num ambiente onde sentem fortalecidos os seus laços afetivos (Rubin, 1982).

Situação 3: *O Ricardo tira os sapatos e a Marta e a Rita fazem um acordo “o Ricardo já não brinca porque tirou os sapatos”. O Ricardo vem ter comigo e pede-me para ajudá-lo a calçar-se. De seguida, volta para junto da Marta e da Rita e pergunta “posso brincar? Já tenho os sapatos”. A Marta responde “não, se não tivesses tirado os sapatos podias brincar, mas como tiras-te já não podes. O Ricardo começa a chorar e a Rita diz “calma, a Marta não gosta que faças birras sem sentido”. A Rita conversa com a Marta e diz-lhe “O Ricardo já pode brincar, ele tem os sapatos e parou de chorar”. Os três vão brincar juntos para o escorrega. (Notas de Campo, 19 de Outubro de 2016)*

De acordo com Rubin (1982), as crianças que pertencem a um determinado grupo de brincadeira desempenham múltiplos papéis e caracterizam a constante transformação da vida social. A partir da ligação que estabelecem umas com as outras podem não só aprender a relacionar-se, mas também a rejeitarem-se umas às outras (exemplo: “não podes brincar”) e a estereotipá-las (exemplo: “ele é chorão”).

A rejeição ou exclusividade são comuns nos grupos de crianças. As relações com os seus semelhantes são significativas para o desenvolvimento válido da sua identidade. Por isso, é essencial que a criança tenha a possibilidade de passar por experiências dentro do seu grupo para que seja capaz de desenvolver a consciência de si mesma e da realidade social vivenciada (Rubin, 1982).

Além disso, a criança apresenta uma grande necessidade de sentir que pertence a um determinado grupo, o que por sua vez lhe permite sentir-se segura e confiante.

Tal como o autor supracitado afirma, para que seja possível manter uma amizade numa fase em que existem desavenças é preciso que a criança aprenda a comunicar os seus

direitos e a expressar os seus sentimentos, mostrando-se também sensível aos direitos e aos sentimentos dos outros.

Recordando o episódio descrito acima, é possível verificar que é atribuída uma determinada regra para que o Ricardo possa brincar, ou seja, o calçar os sapatos era imprescindível para que esta criança pertencesse ao grupo. Durante o momento em que a Marta e a Rita estabelecem um acordo é notável a preocupação do Ricardo em perder a oportunidade de participar na brincadeira. Portanto, este apressa-se a calçar os sapatos para que as suas duas amigas pudessem mudar de ideias e dar-lhe uma resposta positiva, voltando a aceitá-lo na brincadeira.

Normalmente, as crianças têm medo da rejeição e este é um aspeto bastante delicado, uma vez que pode trazer consequências negativas para a sua vida futura.

Enquanto educadores devemos estar despidos para as situações de maior constrangimento para a criança e evitar o seu sofrimento, procurando que estas adquiram aptidões sociais através da interação com os outros e descubram através de tentativa e erro quais as estratégias que dão melhor resultado (*Idem*, 1982).

2.3. A Minha Intervenção

Recordando o meu primeiro momento de estágio em contexto de Jardim de Infância, começo por mencionar que não tive a possibilidade de observar, nem participar numa atividade desenvolvida pela educadora com as crianças sobre o “dia da amizade” porque iniciei o estágio quatro semanas depois deste acontecimento. Por este motivo, só tive acesso ao produto final elaborado pelas crianças.

Contudo, numa conversa formal com a educadora cooperante C, pude ter acesso a algumas informações sobre o grupo de crianças e as suas amizades, as quais passo a enunciar:

“Aqui na nossa sala como já pudeste ver as crianças fazem as suas próprias escolhas e tenho o cuidado de lhes perguntar com quem querem brincar antes de irem para as diferentes áreas, porque acho que todos temos direito de nos sentirmos bem no ambiente onde estamos e acima de tudo temos de respeitar os sentimentos dos outros.

Normalmente, pergunto sempre qual é a área que escolhem e quem querem levar para essa área e penso que as crianças sentem-se mais seguras para também fazerem a pergunta queres brincar comigo? e vão conseguido perceber quem partilha com elas os mesmos interesses. Por vezes, a Susana diz-me que tem saudades de uma amiga que conheceu numa outra instituição e permito que ela partilhe com os colegas que experiência teve com essa amiga, pois acho que é fundamental ensinar as crianças a reconhecer as suas emoções. A Susana tem recebido muito apoio dos colegas e a aproximação da Marta está a ser muito positiva.” (Notas de campo, 10 de Março de 2016)

Considero que este momento de partilha de concepções foi essencial para compreender as intencionalidades educativas subjacentes à prática da educadora cooperante C e também para refletir sobre a melhor forma de responder aos interesses e às necessidades das crianças, com o intuito de desenvolver conceitos e competências inerentes ao tema da amizade. Neste sentido, a minha intervenção teve como ponto de partida a observação participante, as reflexões individuais e cooperadas e a planificação de atividades.

Ao longo do estágio percebi que as crianças manifestavam um interesse particular por histórias e que havia um dia da semana em que a educadora cooperante C ou alguma criança levava um livro para ler e partilhar em grande grupo.

Segundo a educadora esta ideia de ler histórias novas foi acordada com o grupo de crianças e todas se revelaram dispostas a colaborar, o que permitiu que fossem surgindo novos temas para abordar e desenvolver de acordo com a curiosidade e preferência das crianças.

Aproveitando o facto de as crianças gostarem de ouvir novas histórias, conversei com a educadora C sobre o livro “Amigos” do autor Eric Carle¹⁶ e procurei saber se já conheciam esta história. Como a educadora me revelou que nem ela, nem as crianças tinham explorado esta história, sugeri conta-la num momento de grande grupo.

A educadora C concordou com a minha proposta e por isso, levei e li a história ao grupo com a intencionalidade de proporcionar a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, fomentado o diálogo e desenvolvendo o interesse em comunicar ideias sobre o conceito de amigo.

¹⁶ Ver Apêndice XIII

Antes de iniciar a leitura da história, pedi às crianças para observarem e descreverem a imagem que se encontrava na capa do livro, procurando antecipar a leitura e perceber que ideias surgiam sobre o título.

Ao questionar *“Olhando para a imagem que está na capa do livro, sobre o que é que vocês acham que é a história?”*, obtive algumas respostas como: *“sobre uma menina e um menino que gostam de abraços”*, *“sobre dois amigos, os amigos dão abraços”*, *“uma menina e um menino que quando dão abraços ficam felizes”*.

Depois de despertar a curiosidade das crianças e proporcionar um momento de partilha de opiniões, iniciei a leitura da história sobre os amigos. Esta história falava sobre uma grande amizade entre um rapaz e uma rapariga que compartilhavam brincadeiras e confidências até ao dia em que a distância os separou. Durante a história, o rapaz vai expressando sentimentos como a saudade, a tristeza e a solidão devido à ausência da sua amiga. No entanto, com o passar do tempo e apesar das dificuldades e dos imprevistos, os amigos voltam a reencontra-se e a fazer tudo como antes.

Ao longo da narração, as crianças foram colocando questões e fazendo interpretações como por exemplo: *“porque é que a menina foi morar para longe?”*; *“o menino também vai mudar de casa”*; *“eles nunca mais vão brincar juntos?”*; *“ele pode ir vê-la nas férias”*.

O entusiasmo do grupo com esta história foi notável e pude depreender que a noção de que os amigos podem continuar a manter contacto à distância é algo que para as crianças ainda não está bem presente, sendo as suas concepções derivadas de representações de experiências lógicas e concretas.

Após terminar a história, conversamos sobre a mensagem do livro e sobre o conceito de amigo.

Nas suas respostas relativamente às suas concepções sobre o que é ser amigo, as crianças revelaram-se muito comunicativas e em termos globais, foram capazes de conversar claramente sobre os seus sentimentos, havendo uma troca de ideias bastante fluída¹⁷.

Analisando as respostas das crianças, quero começar por mencionar que há uma avaliação das necessidades do outro e uma preocupação com o seu bem-estar, existindo

¹⁷ Ver Apêndice XIV

a capacidade de reconhecer por exemplo, que as outras pessoas também se sentem felizes ou tristes, tal como foi dito pela Carla “*é perguntar porque é que a outra pessoa está feliz ou triste*” e procurar que o outro se sinta melhor na nossa companhia, como foi explicado pelo Miguel “*é contarmos piadas quando os amigos estão tristes*”.

É de notar que algumas crianças referiram também a importância da acessibilidade física, atribuindo uma maior atenção aos momentos de brincadeira, à disponibilidade do outro para ajudar, cuidar, proteger e às suas manifestações de carinho, como é possível verificar nos seguintes comentários: “*é brincarmos às nossas brincadeiras preferidas*”; “*é protegermos os mais novos e ajudarmos a fazer as coisas*”; “*é ajudar, dar beijinhos muito fortes e grandes*”; “*é dar mimos*”. Além disso, pretendendo ainda destacar a resposta do Ricardo que referiu que ser amigo é “*brincar, dar brinquedos e... não gritar nem magoar os outros*”, o que indica que sabe que para ser aceite e considerado como um elemento de apoio pelo seu grupo é fundamental evitar os conflitos e ser sensato nas suas atitudes, respeitando as outras crianças.

De acordo com Rubin (1982:64), podemos considerar que a amizade é “aquilo que a criança faz que ela seja”, o que significa que enquanto educadores devemos compreender a forma como as crianças tomam consciência do social, porque este é um aspeto que irá ter influência na forma como elas estabelecem as suas relações com os outros. Ainda como é mencionado pelo mesmo autor, é nos encontros diários que as crianças descobrem por si mesmas o que são as relações sociais e é nas interações umas com as outras que aprendem a cooperar e a coordenar comportamentos, apreciando também as capacidades, desejos e valores do outro. No entanto, é essencial que seja feita uma abordagem adequada sobre eventuais conflitos, porque estes podem ser “uma maneira especialmente válida de fazer progredir a compreensão que cada um tem de amizade” (*Idem*, 1982:60). Nesta perspetiva, as crianças vão integrando e organizando o que aprendem e também ampliando a sua perceção acerca das relações sociais.

No segundo momento de estágio, com a aproximação de uma data comemorativa conhecida como “Halloween”, a educadora C aproveitou para introduzir o tema em conjunto com o grupo dos finalistas (crianças que no próximo ano letivo iriam frequentar o 1º ciclo). Como tal, em pequeno grupo, as crianças ouviram a história “O Pedro tem medo de fantasmas” da autora Sandrine Rogeon.

Segundo a educadora esta história foi também uma forma de abordar os medos que algumas crianças manifestavam em dormir sozinhas por acreditarem na existência de fantasmas e ajudá-las a compreender que estes são apenas fruto da sua imaginação.

Depois de uma conversa sobre os fantasmas, a educadora aproveitou para perguntar às crianças como gostariam de decorar o espaço no dia do Halloween. Entre as diferentes opiniões partilhadas surgiu uma ideia bastante interessante dita pela Susana, a qual passo a citar: *“eu acho que cada um de nós podia pintar as paredes com fantasmas”*. (Notas de Campo, 25 de Outubro de 2016)

Adotando a ideia da Susana, a educadora C sugeriu que as crianças fizessem um desenho coletivo em papel cenário. Esta proposta levou-me a intervir e a questionar a educadora sobre a possibilidade de as crianças fazerem não só os desenhos que pretendiam, mas também pintarem os fantasmas com os pés. A minha sugestão foi partilhada com o grupo dos finalistas e as crianças ficaram bastante curiosas e entusiasmadas, aceitando de imediato a minha ideia.

A atividade “Desenho Coletivo com a temática do Halloween”¹⁸ foi planeada e concretizada com as seguintes intencionalidades educativas: desenvolver o sentido de partilha, cooperação, respeito pelo outro; desenvolver a criatividade e a capacidade expressiva através de uma produção plástica.

Para iniciar a atividade, as crianças ajudaram a colar o papel cenário na parede, seguidamente descalçaram-se e sentaram-se numa fila de cadeiras. Enquanto eu ia chamando pelo nome das crianças e as ajudava a pintar e a carimbar os pés no papel de cenário, a educadora ajudava-as a limpá-los num alguidar com água. À medida que as crianças iam deixando a sua impressão no papel, escrevi-a o nome de cada uma delas, para que no final todas soubessem identificar a posição em que iriam estar no momento seguinte.

O papel cenário foi virado ao contrário para que as crianças pudessem fazer os olhos e a boca nos pés carimbados, criando assim os fantasmas. Posteriormente, disponibilizei numa mesa de apoio vários frascos com tintas de cores diferentes e pincéis, para que as crianças pudessem fazer um desenho à sua escolha no papel cenário, partilhando o espaço com os colegas.

¹⁸ Ver Apêndice XV

Considero que esta atividade correu melhor do que eu poderia esperar, porque não surgiram conflitos no momento de partilha dos materiais e do espaço. Contrariamente ao esperado, as crianças tiveram o cuidado de perguntar umas às outras sobre que cores iriam precisar de utilizar para fazer o desenho e repartiram os mesmos frascos nas situações em que queriam a mesma cor.

Durante a atividade estive atenta às interações entre as crianças e registei as seguintes observações:

Lígia: *Olha vou pintar os meus dedos para fazer os olhos de uma menina fantasma queres ver?*

Daniel: *Mas as meninas não são dessa cor, porque vais pintar de vermelho?*

Lígia: *Fica mais giro, os pés já estão pintados com a cor preta.*

Daniel: *Eu vou fazer a casa assombrada onde vive a menina.*

Rita: *Eu também vou fazer uma menina e a minha vai ser azul.*

Marta: *Eu vou fazer uma casa cor-de-rosa e aqui em cima vou fazer aranhas.*

Daniel: *Posso ajudar-te?*

Marta: *Sim, eu faço uma aranha e tu fazes outra pode ser?*

Daniel: *Sim.*

Carla: *Marta também vou fazer uma menina queres ver?*

(Notas de Campo, 26 de Outubro de 2016)

Analisando o diálogo estabelecido entre as crianças, é possível verificar que existe a procura de um consenso e cooperação entre elas, assim como também interesse pelo outro e pelo que ele faz.

Do meu ponto de vista, no decorrer da atividade as crianças demonstraram-se convictas das suas escolhas e aceitaram facilmente o que os seus colegas pretendiam desenhar no papel cenário. Além disso, notei ainda que talvez por empatia ou influência, as crianças também escolhiam fazer os mesmos desenhos ou usar as mesmas cores.

Nestes momentos de interação, as crianças vão aprendendo a estar em grupo, aceitando e contestando, sendo dependentes ou independentes, líderes ou seguidores, o que se torna também uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal. Tal como refere Rubin (1982), estas experiências têm resultados não só no desenvolvimento individual, mas também constituem a base de futuras relações de amizade. Assim, estas atividades em grupo são fundamentais porque proporcionam "contribuições únicas para a aprendizagem de muitas outras aptidões sociais, incluindo técnicas de levar outras à interação, de proceder com tacto e de resolver conflitos" (*Idem*, 1982:17).

3. Análise de Conteúdo das Repostas das Educadoras Cooperantes ao Inquérito por Questionário

Esta parte do estudo baseia-se na descrição e interpretação das conceções das educadoras cooperantes B e C a partir de uma análise das respostas ao inquérito por questionário disponibilizadas por estas profissionais¹⁹. Os inquéritos foram enviados por correio eletrónico e tal como já referi no início deste relatório, a educadora A de Creche não me respondeu ao inquérito por questionário, apesar das diversas investidas, nenhuma delas teve sucesso. Já a educadora B de creche e a educadora C de Jardim-de-Infância enviaram-me as suas respostas através do mesmo meio de comunicação e demonstraram-se sempre disponíveis para o esclarecimento de qualquer dúvida.

A educadora cooperante B de creche respondeu às questões de uma forma profunda e muito refletida.

Descreveu a sua conceção de amizade referindo que *“é um sentimento afetivo, recíproco entre as pessoas”*. Prosseguindo, enunciou um conjunto de funções da amizade, tais como: *“construir relações de confiança com os outros, ser altruísta, estar interiormente disponível, pensar e promover o bem-estar do amigo”*.

Referiu de seguida aspetos favoráveis e desfavoráveis da relação de amizade: *“Pelas relações de amizade, companheirismo e até uma certa intimidade, podemos partilhar as nossas vivências, muitas vezes permeadas por emoções e afetos positivos, promotores de bem-estar, outras vezes por emoções e afetos menos positivos ou mesmo negativos, que fazem emergir um mal-estar”*.

¹⁹ Ver Apêndice XVI

De entre as suas afirmações destaca-se uma interessante definição de empatia e de solicitude que a entrevistada atribui à relação de amizade, sendo esta relação empática caracterizada pela capacidade de escuta que permite uma penetração na experiência subjetiva do outro: *“a amizade capacita-nos para saber ouvir o outro, e tentar aceder à sua subjetividade, para que consigamos alcançar uma compreensão solícita e empática que espelhe as suas emoções e pacifique as suas angústias”*. Com um sentido idêntico mencionou princípios do gesto virtuoso inerentes à relação de amizade, ou seja, o gesto que vale por si e que não exige nada em troca: *“Os amigos, movidos por uma vontade intrínseca, ou seja, por uma vontade boa por si mesma sem segundos interesses, cuidam, interessam-se, preocupam-se uns com os outros qualquer que seja a situação, quero dizer, de bem-estar ou de mal-estar”*. Em seguida, a inquirida descreveu a amizade de uma forma que parece coincidir com os princípios de solicitude enunciados por Ricoeur (1990:202): *“viver a vida boa, com e para os outros”*. A educadora acrescentou ainda o que parece ser uma visão socio construtivista da relação de amizade segundo uma perspetiva do desenvolvimento ao longo da vida: *“Penso que o conceito de amizade se vai construindo, desenvolvendo e modificando ao longo do ciclo de vida e que é influenciado por relações de amizade anteriores”*.

Para caracterizar a amizade na infância, a educadora B recorreu às suas vivências diárias enquanto profissional da primeira infância e mencionou que os vínculos criados entre as crianças podem promover as relações de amizade: *“As crianças que mais observo e que fazem parte do meu quotidiano profissional são crianças da primeira infância (0-3 anos). Parece-me que as crianças no início da infância apresentam um vínculo com os pares, promotor do estabelecimento de relações de amizade”*.

A inquirida descreveu de forma elucidativa algumas das observações que experienciou na creche, começando por fazer referência aos comportamentos dos bebés de idades muito precoces que procuram comunicar uns com os outros através dos gestos, do toque e das vocalizações: *“Os bebés desde as idades mais precoces quando os deitamos no colchão ou os recostamos na cadeirinha de relax, muito perto uns dos outros, olham-se, vocalizam, tocam-se, agarram as mãos do outro, seguram as roupas, agem e interagem como uma linguagem de pergunta / resposta, na qual muitas vezes são introduzidas inovações, nessa conversa”*.

Posteriormente, a entrevistada realça que antes do primeiro ano de vida, os comportamentos dos bebés *“tornam-se mais convincentes, aos olhos menos despertos”* e estes *“brincam uns com os outros ou com os brinquedos”*. Para além disso, a entrevistada destaca também que o envolvimento das crianças nos momentos de brincadeira em grupo é fundamental para o seu desenvolvimento individual e contribui para fortalecer as relações dentro do grupo de crianças: *“Conforme vão crescendo, as suas ações e brincadeiras começam a ser mais coordenadas, ou seja, na casinha quando brincam ao faz de conta, as crianças desenvolvem histórias, empenham-se em ações individuais ou coletivas, mas todas fazem parte e contribuem para essa história, para essa brincadeira. As crianças começam a compreender os gostos umas das outras, nas brincadeiras ou pelos brinquedos”*.

Relativamente às relações de amizade entre os bebés e as crianças, a educadora B acredita que estas podem ser construídas na creche através das interações diárias e, nomeadamente, pela comunicação das crianças com os seus pares e com os adultos da sala que procuram promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças num ambiente seguro e acolhedor: *“Esta proximidade entre os bebés e as crianças mais crescidas e estas ações do seu quotidiano são, na minha opinião, precursores e promotores da construção das relações de amizade, uma vez que, embora os bebés estabeleçam relacionamentos desde o seu nascimento, os bebés antes de iniciarem a frequência da creche têm pouco contacto com outros bebés e crianças e, por isso, poucas experiências e relações de amizade com os seus iguais. Por outro lado, esta interação entre os bebés e os adultos da sala, favorece as relações de amizade, a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo. Para além da interação, outras aptidões sociais são beneficiadas com o estabelecimento das relações de amizade, principalmente a comunicação com os pares e com os adultos, a receptividade para com os outros”*.

Um outro aspeto referido pela inquirida é o papel das relações que se constroem entre bebés, crianças e adultos. Para a educadora B, os vínculos afetivos que se criam na sala são essenciais para o bem-estar dos bebés e das crianças e facilitadores do seu processo de adaptação à creche: *“Penso que qualquer que seja o sentimento, a que estamos a chamar amizade, que bebés e crianças da primeira infância nutrem uns pelos outros e pelos adultos da sala, esse sentimento parece dar confiança e segurança aos bebés e às crianças, porque no momento de acolhimento, momento este em que há a separação*

entre os pais e as crianças, muitas vezes para facilitar essa separação as outras crianças ou mesmo um dos adultos da sala, que a criança prefere, são recursos valiosos para que a criança entre na sala confiante e sorridente, possivelmente porque se sente segura. No momento da despedida são as crianças que se despedem umas das outras e se dirigem ao adulto, para dar um beijinho de despedida”.

A inquirida defende que é nos diferentes momentos da rotina diária que os bebês e as crianças aprendem a conviver umas com as outras e a gerir as suas emoções em situações de conflito: *“como gostam umas das outras, observo que com o passar do tempo os conflitos começam a rarear, possivelmente porque a criança vai aprendendo a gerir as suas emoções”.* Além disso, a inquirida considera que *“a convivência quotidiana, dos bebês e das crianças, promove a sociabilidade, a autonomia e a cooperação”.*

De um modo geral, a educadora B considera que na primeira infância é fundamental que as crianças criem relações de proximidade umas com as outras, visto que estas são imprescindíveis para o seu desenvolvimento social e emocional: *“o importante é essa proximidade, os laços e os vínculos que as crianças constroem e que se tornam bastante perceptíveis quando se reencontram, na creche, no momento do acolhimento ou quando se encontram fora da creche e por testemunho das famílias, ficam todas contentes e é uma alegria e por vezes até nem se querem separar”.*

No que diz respeito à forma como lida com as amizades das crianças enquanto educadora, a inquirida valoriza mais uma vez *“a proximidade entre as crianças”* e acrescenta que procura promover *“o brincar social espontâneo”* através de *“uma ação direta”.* Para além disso, destaca também *“uma ação indireta”* quando menciona a relevância de organizar a rotina, os espaços e os materiais de modo a *“favorecer as relações afetivas entre os pares e entre os adultos e as crianças”.*

Na opinião da educadora B, a criança segue os seus modelos de referência quer na creche, quer em casa e este é um aspeto muito importante na construção do conceito de amizade, visto que os comportamentos das crianças são muitas vezes influenciados pelos comportamentos dos adultos: *“se a criança estiver num meio, seja na creche ou na família em que lhe dizem para ser amigo de um outro, que não se bate ou grita com o outro e depois a criança presencia estes comportamentos por parte do adulto para*

com ela, a construção do conceito de amizade tornar-se-á, mais difícil, porque a aprendizagem social, não é intrínseca à criança, mas construída segundo o meio social e cultural a que pertence". Consciente do seu papel enquanto educadora de infância, na creche, a inquirida é cuidadosa com as suas palavras, gestos e ações, pretendendo também ser coerente com as crianças: *"na creche tento ser coerente com o que digo às crianças e com o que faço com elas"*.

Em relação às estratégias utilizadas para a resolução de conflitos entre as crianças que são amigas, a educadora B considera que não tem *"procedimentos específicos para as crianças que têm mais preferência por uma criança do que por outra, para interceder nas situações em que acontecem os conflitos"*.

Contudo, a inquirida recorre a exemplos concretos da sua prática, descrevendo a forma como dialoga com as crianças em situações de conflito por brinquedos que pertencem à creche ou que estas trazem de casa. Quando uma criança não quer emprestar os brinquedos que são da creche a outra criança, a educadora B incentiva-a a partilhá-los porque estes *"são de todos"*. No entanto, se a criança tem um brinquedo da creche e a outra quer, a educadora B não a força a emprestar, mas diz-lhe *"para ela brincar e depois para o emprestar à outra criança que também o quer"*.

No caso de uma criança não querer emprestar um brinquedo que trouxe de casa, a educadora B considera que esta *"não tem de o fazer"*. Para resolver esta situação, a educadora B costuma dizer que *"os brinquedos da creche são de todos e os brinquedos de casa são de A"*.

A entrevistada não insiste para que as crianças partilhem os seus objetos transicionais, pois preserva os direitos das crianças e a sua intimidade e dá-lhes espaço para tomarem as suas decisões: *"as crianças, tal como os adultos, são pessoas com os seus gostos, a sua intimidade e com direitos para tomar as suas decisões, desde as idades mais precoces, como nos casos em que referi. Elas sabem decidir, optar e escolher"*.

A educadora B encara os diferentes conflitos como um caminho para *"ensinar aptidões sociais necessárias"*, entre as quais se destaca a resolução de conflitos que deve ser feita de forma tranquila *"para que as crianças possam, progressivamente, estabelecer e manter relações positivas com seus pares"*. Na sua opinião, estas relações devem envolver felicidade, harmonia e respeito.

Em modo conclusivo, a inquirida menciona ainda que a palavra “amigo” costuma ser frequentemente utilizada na sala nos diferentes momentos do dia que são uma *“oportunidade para a demonstração de afetos positivos e de carinho entre todos”*. Assim, para a educadora B, é nas *“simples ações quotidianas”* que *“a amizade pode e deve ser cultivada”*, sendo importante destacar que *“a amizade não evita conflitos pontuais”*.

A educadora cooperante C de Jardim-de-Infância respondeu às questões colocadas de forma clara, cuidada e refletida.

Em primeiro lugar, enunciou a sua conceção de amizade, referindo que é a *“construção de laços afetivos entre as pessoas e envolve a disponibilidade de ambas as partes para ser, estar, ouvir, partilhar, confiar e essencialmente respeitar a individualidade de cada um”*. Seguidamente descreveu de forma geral alguns aspetos que a levam a crer que *“a amizade assume um papel muito importante ao longo da vida”*, entre os quais destaca as aprendizagens que podem ser retiradas das relações de amizade, tais como: *“a lealdade e a solidariedade para com o outro”*, o respeito e a compreensão pela individualidade do outro.

Relativamente à amizade na infância, a entrevistada reforça as aprendizagens que podem ser adquiridas pelas crianças com estas relações de amizade e considera que estas *“são promotoras do seu desenvolvimento”*. Para a educadora C, a amizade pode surgir nos momentos de brincadeira, porque estes *“são a base da socialização e das descobertas sobre si e os outros”*.

No que diz respeito à forma como lida com as amizades das crianças, a educadora C de Jardim-de-Infância mencionou que procura *“dar espaço e tempo para que as interações entre as crianças aconteçam”* e explica a importância de diversificar os brinquedos e deixá-los à disposição das crianças para que estas possam interagir umas com as outras e *“brincarem juntas”*. Na sua prática, a educadora C defende que as escolhas dos pares e dos grupos são essenciais e por isso, as crianças devem ter a sua liberdade para decidir com quem querem brincar: *“e antes de irem brincar peço-lhes sempre que escolham os seus companheiros de brincadeira”*.

A inquirida demonstra valorizar os sentimentos das crianças, preocupando-se com o seu bem-estar e ajuda-as diariamente a favorecerem as suas relações. Esta acredita ainda

que “*a criança não constrói amizades sozinha*” e que é preciso criar um ambiente “*propício ao convívio*”.

Por fim, a educadora C relata algumas das estratégias que utiliza na resolução de conflitos entre as crianças que são amigas, revelando respeitar as decisões tomadas pelas crianças: “*não obrigo as crianças a pedir desculpa nem a dar beijinhos, deixo-as ter as suas próprias iniciativas*”. Nas situações em que os conflitos envolvem a agressão física, a educadora C conversa com as crianças de modo a perceber o que se passou e posteriormente, tenta “*que as crianças entendam como devem agir*” e procura também que as crianças conversem umas com as outras, o que nem sempre é concretizável porque tudo depende da vontade de cada uma.

Capítulo IV - Considerações Globais e Perspetivas Futuras

Após a elaboração deste relatório, começo por fazer referência à questão de investigação-ação: *Como promover as relações de amizade entre as crianças?* que serviu como ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto. Relembro que este teve a finalidade de compreender o papel das amizades entre as crianças e perceber a função do educador enquanto promotor das relações de amizade, assim como das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Ainda neste âmbito procurei conhecer as propostas que poderiam ser concretizadas de forma a proporcionar a aquisição de competências sociais através das interações entre as crianças. Procurei também perceber que estratégias eram utilizadas pelas profissionais na resolução de conflitos entre as crianças.

Para a realização desta investigação foi fundamental observar, registar e refletir sobre as práticas das educadoras cooperantes e as atitudes das crianças, assim como também analisar e interpretar as conceções das profissionais sobre este tema. Além disso, foi também importante a minha observação participante para poder perceber todo o trabalho concretizado pelas equipas pedagógicas das salas, de cada uma das instituições educativas em que tive a oportunidade de estagiar.

No término desta etapa pretendo agora refletir de forma integrada sobre as experiências vivenciadas nos contextos educativos.

A Creche e o Jardim-de-Infância são dois contextos onde claramente as crianças constroem significados sobre o ambiente onde estão inseridas, desenvolvendo relações sociais e criando laços afetivos. Estes espaços educativos são uma mais-valia para a convivência em grupo, ou seja, é neste âmbito que as crianças vão criando as suas próprias regras e descobrindo mais sobre si próprias e sobre os outros. Ao serem reconhecidas pelo grupo, elas assumem-se como participantes ativas nos processos da sua integração social (Ferreira, 2002).

As rotinas vão permitindo que as crianças se sintam seguras, porque são uma sequência de tempos que se repetem, havendo acontecimentos que se vão tornando previsíveis. Assim, os reencontros rotinizados entre as crianças ajudam os grupos a estruturarem-se

e a adquirirem confiança para se envolverem e estabelecerem relações com os outros (Post & Hohmann, 2011).

Enquanto observadora participante tive a possibilidade de acompanhar de perto as relações construídas pelas crianças e perceber que para elas, a amizade tinha um valor bastante significativo, tendo notado que apesar da sua complexidade, existiam naturalmente situações que proporcionavam a aquisição de um conjunto de competências sociais, tais como, a partilha, a cooperação, o respeito e a negociação, que as ajudavam a fortalecer os laços criados e a fazer amigos (Ferreira, 2002).

Contudo, a amizade é uma relação que nem sempre é fácil de alcançar e que implica também o cumprimento de requisitos que estão interligados a diversos fatores, nomeadamente, fatores sociais e culturais (*Idem*, 2002). Neste sentido, as interações e as brincadeiras entre as crianças são essenciais para refletirem sobre a melhor forma coordenar as suas ações para com os outros, respeitando e reconhecendo sentimentos, desejos e interesses comuns.

Apesar de ser na Creche e/ou Jardim-de-Infância que as crianças afirmam como essenciais as suas relações afiliativas, é importante destacar também que é no seio familiar que elas estabelecem as suas primeiras relações de amizade. Por isso, a família assume um papel fundamental na vida das crianças, devendo ser um exemplo no que diz respeito ao relacionamento que elas constroem com os outros (Rubin, 1982).

Seguindo esta linha de pensamento, a família e os educadores devem ter atenção para não exagerar na influência que têm sobre as amizades das crianças, sem nunca se esquecerem que não se devem destituir dela. As decisões tomadas pelas famílias relativamente às instituições que as crianças devem frequentar e a transmissão de valores sobre a amizade, “quer sejam eles formais ou informais, aceitantes ou rejeitantes, profundos ou superficiais” (Rubin, 1982: 176), são indubitavelmente um modelo de referência para as crianças.

Ao longo da minha permanência nos contextos de estágio foi muito gratificante para mim poder observar e dialogar com as crianças sobre os amigos e através da minha análise e interpretação compreender que elas são capazes de atribuir sentido e refletir

sobre o tema da amizade, recorrendo a exemplos da sua vida social e colocando em evidência as suas próprias ações, sendo capazes de (re)construírem as suas próprias concepções com o incentivo dos adultos e o apoio dos grupos nos quais se integram e onde ocupam um lugar determinante.

Posto isto, considero que para promover as relações de amizade entre as crianças é crucial permitir que estas possam agir naturalmente e dar-lhes espaço para expressarem as suas ideias e conversarem sobre os seus sentimentos, aceitar e reconhecer as suas iniciativas, possibilitar a construção de regras de uma maneira positiva e encorajá-las a fazerem as suas próprias escolhas. Nesta perspetiva, penso que é fundamental proporcionar momentos de brincadeira entre as crianças e possibilitar que elas se deparem com situações em que é necessário partilhar e também compreender e respeitar o outro, assim como permitir que passem tempo com os seus amigos em diferentes ocasiões, como por exemplo, durante as atividades propostas ou até mesmo quando chega a hora da sesta, deixando as crianças ajudarem a tapar o amigo com a manta ou darem-lhe um beijinho antes de adormecer.

Na minha opinião para que seja possível fortalecer os laços afetivos entre as crianças é sem dúvida preciso refletir sobre as suas atitudes, os seus interesses e necessidades, assim como sobre as propostas que estas nos apresentam, as respostas que nos dão e a forma como reagem aos desafios e às novidades que criamos enquanto educadores.

Enquanto estagiária compreendi que também devo conhecer bem as minhas capacidades e os meus limites, porque antes de procurar proporcionar às crianças momentos de aprendizagem, tive de aprender primeiro. Neste sentido, foram os meus receios e as minhas dificuldades que me fizeram perceber que para ser educadora é preciso saber cuidar, sentir, viver os momentos, ir ao encontro do que as crianças esperam e, sobretudo, é preciso amor por o que fazemos e por quem somos.

Na minha passagem pelos diferentes contextos percebi que não é possível marcarmos a diferença na vida das crianças se não procurarmos crescer enquanto pessoas e profissionais. Senti que ao longo do tempo fui aprendendo a ser mais convicta, mais assertiva e mais dinâmica, a enfrentar os meus receios e a colocar-me no centro da ação. Quero destacar que tal acontecimento não seria possível se não tivesse tido o apoio

incansável das educadoras cooperantes com as quais tive a oportunidade de me cruzar, foram elas que me deixaram desde cedo à vontade para criar o meu próprio espaço e o caminho livre para avançar e superar os meus constrangimentos. Apesar do ritmo intenso que por vezes, os estágios exigiam foi essencial para mim refletir constantemente sobre a prática. Com o tempo percebi que ter uma atitude reflexiva é algo primordial nesta profissão, pois permite-nos tomar consciência do que é necessário melhorar para encontrar soluções/estratégias que permitam mudar construtivamente as situações e os contextos que integramos (Bogdan & Biklen, 1994).

Em retrospectiva julgo que fui capaz de assumir o meu papel no que diz respeito à promoção das relações de amizade entre as crianças, pois para além das propostas de atividades realizadas, procurei que estas tivessem a oportunidade de conviverem e conversarem abertamente sobre os seus sentimentos, escolherem e interagirem com os seus colegas mediante os seus critérios, assim como aproximarem-se umas das outras nas suas brincadeiras espontâneas.

Para mim foi muito interessante poder também observar como é que as crianças geriam os seus conflitos que na sua maioria surgiam devido à disputa por um objeto. Nestes casos estive também atenta à forma como as educadoras cooperantes agiam e pude concluir que os conflitos são essenciais para aquisição de aptidões sociais e devem ser abordados de forma tranquila em conjunto com as crianças para que estas possam aprender a lidar com as suas emoções, a partilhá-las e a ultrapassar ambiguidades no seio do grupo. Assim, as características individuais de cada criança e as questões que vão surgindo quando é necessário gerir um conflito permitem que a aprendizagem sobre as relações que estabelecem com os outros seja enriquecida por diferentes pontos de vista.

Aprendi que o desenvolvimento das suas capacidades e qualidades pessoais são uma forma de as crianças obterem sucesso dentro do seu grupo e que a adaptação aos contextos envolve a construção de modelos que lhes permitem evoluir em termos emocionais e cognitivos. Deste modo, concluo que a aceitação, a união, a partilha de experiências, a cooperação, o respeito, a empatia, a responsabilidade, a aceitação, entre outras competências, contribuem significativamente para o bem-estar e

desenvolvimento pessoal das crianças, sendo recursos essenciais para a formação de relações de amizade significantes nas suas vidas (Ladd & Coleman, 2002).

Relativamente à construção do relatório quero mencionar que nos processos de recolha de informação, poderia ter optado por realizar ainda um sociograma com o objetivo de dar a conhecer e de analisar as relações existentes num grupo de crianças do Jardim-de-Infância. Neste sentido teria sido uma mais-valia poder fazer uma leitura mais fácil destas relações e ter uma visão mais sintética do grupo. Portanto, se tivesse tido a oportunidade de melhorar este aspeto teria procurado questionar individualmente cada criança sobre as suas escolhas relacionando também as suas respostas com as minhas observações.

Quero ainda enfatizar outras dificuldades que senti durante a elaboração deste relatório e começo por referir que sistematizar a informação e aprofundar os meus conhecimentos com base em conceções de diferentes autores foi algo que exigiu um esforço significativo e o aperfeiçoamento continuado dos textos. Além disso, referenciei várias vezes o autor Zick Rubin porque a sua obra enquadrava-se bastante na temática que escolhi e ajudou-me a aprofundar e a fundamentar a nível teórico o meu estudo sobre as relações de amizade entre as crianças. Contudo, senti que poderia ter diversificado mais as minhas pesquisas, mas faltou-me o domínio de outros idiomas, pois existiam obras que não foram traduzidas para português.

Uma outra dificuldade, diz respeito à mudança de instituição no contexto de Creche. A primeira semana foi marcada por um período de adaptação à prática pedagógica da educadora B, às rotinas, ao espaço, às crianças, à equipa. Apesar de inicialmente me sentir um pouco perdida, acredito que foi muito proficiente acompanhar de forma continuada as crianças e o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, assim como avaliar as suas estratégias. Para colmatar esta minha dificuldade, procurei sempre questionar a educadora cooperante sobre as suas intencionalidades educativas e esse aspeto permitiu-me também refletir sobre a importância de dar sentido a tudo o que fazemos com as crianças.

Considero que é fundamental enquanto educadoras pensarmos sobretudo na melhor maneira de transmitir segurança e confiança às crianças, deixando-as vivenciar os

momentos como desejam, pois são seres competentes e têm o direito de ser escutadas e compreendidas.

Depois de refletir sobre as minhas intervenções, percebi que me foquei muito nos conteúdos que queria abordar e a minha experiência permitiu-me concluir que estes acabam por ser descobertos e aprendidos não só nas atividades planeadas e dirigidas, mas também com os exemplos e com as situações surpreendentes que surgem naturalmente no dia-a-dia. Estas situações devem ser aproveitadas para motivar ainda mais as crianças e possibilitar a aquisição e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção das suas aprendizagens.

Enquanto futura educadora de infância procurarei ter em conta as relações afetivas dentro do grupo de crianças, permitindo que estas façam as suas escolhas pessoais; irei continuar a encontrar estratégias para que as crianças possam estar em constante interação; realizarei propostas de atividades que impliquem promover a socialização; proporcionarei uma adaptação que envolva os afetos; procurarei que as crianças desenvolvam uma compreensão empática e construirei uma relação próxima com elas, valorizando-as e permitindo-lhes viver em harmonia as suas amizades, partilhando momentos agradáveis com os seus pares e em grupo.

Concluo referindo que este relatório do projeto de investigação-ação possibilitou-me enriquecer o meu conhecimento sobre as relações de amizade entre as crianças, sendo um estudo que irei ter como recurso durante a minha prática profissional. Com a finalização deste projeto considero que foi fundamental aprofundar as minhas conceções e procurar evoluir ao longo do tempo. Termino afirmando que a amizade é uma relação que exige de nós uma total entrega e sabermos ser empáticos é fundamental para que as “nossas” crianças se possam tornar em pessoas mais equilibradas emocionalmente, mais altruístas, mais humanas e mais felizes.

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1995). *Creches: Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos*. São Paulo: Editora Moderna.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alberoni, F. (1988). *A Amizade*. Bertrand Editora.
- (1998). As Origens da Educação para a Primeira Infância. In B. Spodek, & O. Saracho, *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos* (pp. 41-55). Porto Alegre: Artmed.
- Auderset, M.-J., & Held, J.-B. (2003). *Amor e Amizade*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (L.A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brás, A. T., & Reis, C. S. (2012). *As Aptidões Sociais das Crianças em Idade Pré-Escolar*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. Obtido de Journal for Educators, Teachers and Trainers: http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_10_jett_bras_reis.pdf
- Carvalho, A. B. (2010). *Alteridade e Amizade na Educação: A Sala de Aula como Espaço Ético e Político*. Brasil: Caxias do Sul.
- Castro, A. S. (2012). *À Procura da Pedagogia Participativa: Um Estudo de Caso Avaliativo*. Minho: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Correia, I. (2007). *Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância*. Lisboa : Cadernos de Educação de Infância.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Braga: IEP- Universidade do Minho.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Psicologia, Educação e Cultura - Colégio Internato dos Carvalhos. *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, pp. 455-479.
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A Interação Adulto/Criança em Grupos de Idades Mistas na Educação Infantil . *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, pp. 23-47.
- Dicionário da Língua Portuguesa*. (2011). Porto: Porto Editora.
- Erra, M. (2005). *Introdução de um Programa e Orientação Sócio - Afetiva em Crianças de Idade Pré-Escolar: Modificações das Relações* . Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências - Universidade do Porto.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos - As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim-de-Infância*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-8.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2001). *Educação Pré-Escolar - A construção Social da Moralidade*. (I. Alves, Trad.) Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre Ciclos Educativos: Uma Investigação Praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da Amizade na Infância: Uma Introdução* . Rio de Janeiro: Vitória.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). Iniciativa e relações interpessoais. In M. Hohmann, & D. Weikart, *Educar a criança* (pp. 571- 624). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

- Inácio, C. (2011). *Representações de Amizade em Jovens com Deficiência Mental*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa.
- Ingram, P., & Zou, X. (2008). *Business Friendships Organizational Behavior*. United States: Columbia University.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). As Relações entre Pares na Infância: Formas, Características e Funções. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. C. (2015). *"Eles dizem que sou deficiente" - Relatório Final de Uma Prática Supervisionada*. Braga: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Teologia.
- Loponte, L. G. (Setembro/Dezembro de 2009). Amizades: O Doce Sabor dos Outros na Docência. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 919-938.
- Maia, V. (2014). *A Relevância da Interação Criança-Criança em Grupos no Processo de Aprendizagem*. Évora: Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Marques, R. (1980). *A Criança na Pré-Escola: Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educação de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições, LDA.
- Mexia, P. (2008). Teoria Geral do Ex-Amigo. *Público*, 1-2.
- Moreira, P. (2009). *Emoções e Sentimentos Ilustrados: Para Trabalhar com Crianças entre os 4 e os 10 anos*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rees, D. K. (2008). *Considerações Sobre a Pesquisa Qualitativa*. Brasil: Universidade Federal de Góias.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rubin, Z. (1982). *As Amizades das Crianças*. Lisboa: Dom Quixote.
- Rybak, A., & McAndrew, F. T. (2006). How Do We Decide Whom Our Friends Are? Defining Levels of Friendship in Poland and the United States. *The Journal of Psychology*, 167-184.
- Schujmann, A. (2010). *A Influência da Promoção nas Relações de Amizade no Ambiente de Trabalho*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa: Editorial Vega.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2014-2015)

Projeto Pedagógico da Sala A (2014-2015)

Projeto Educativo da Instituição B (2016-2019)

Projeto Pedagógico da Sala B (2016-2017)

Projeto Educativo da Instituição C (2015-2016)

Projeto Pedagógico da Sala C (2015-2016)

Produções Acadêmicas

Produtos Acadêmicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Seminário de Investigação e de Projeto I (2015/2016)

Produtos Acadêmicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Seminário de Investigação e de Projeto II (2016/2017)

Apêndices

Índice de Apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice I – A Árvore dos Amigos | 99 |
| Apêndice II – Fotografia (Nota de Campo, 22 de Outubro de 2015) | 99 |
| Apêndice III – Fotografia (Nota de Campo, 14 de Dezembro de 2015) | 100 |
| Apêndice IV – Letra da Canção “Eu tenho um amigo” (Cd Histórias de Encantar de Margarida Fonseca Santos) | 100 |
| Apêndice V – Fotografia da Primeira Atividade (Canção “Eu tenho um amigo”) | 101 |
| Apêndice VI – Registo Escrito “O que dissemos sobre a amizade?” | 101 |
| Apêndice VII – Imagens do Livro “O que é ser amigo?” | 103 |
| Apêndice VIII – Fotografia da Segunda Atividade (Livro “O que é ser amigo?”) | 104 |
| Apêndice IX – Registo Escrito “O que vimos? O que estavam a fazer as crianças?” .. | 104 |
| Apêndice X – Fotografia da Atividade Jogo dos Afetos – Círculos Coloridos | 105 |
| Apêndice XI – Fotografias (Materiais Usados na Atividade Jogo dos Afetos II) | 106 |
| Apêndice XII – Construção do Jorge e do Pedro (Nota de Campo, 13 de Abril de 2016) | 107 |
| Apêndice XIII – Imagens do Livro “Amigos” de Eric Carle | 107 |
| Apêndice XIV – Registo sobre “O que é ser amigo?” – Respostas do Grupo I de Jardim de Infância | 109 |
| Apêndice XV – Atividade Desenho Coletivo alusivo à temática do Halloween | 110 |
| Apêndice XVI – Respostas das Educadoras Cooperantes ao Inquérito por Questionário | 111 |

Apêndice I – A Árvore dos Amigos



Apêndice II – Fotografia (Nota de Campo, 22 de Outubro de 2015)



**Apêndice III – Fotografia (Nota de Campo, 14 de Dezembro
de 2015)**



**Apêndice IV – Letra da canção “Eu tenho um amigo” (Cd Histórias de
Encantar de Margarida Fonseca Santos)**

Eu tenho um amigo
Que anda sempre comigo
Se vamos brincar
Rimos sem parar
Sempre que estamos juntos
O dia não tem fim
Eu tenho um amigo
Que gosta de mim

Apêndice V - Fotografia da Primeira Atividade (Canção “Eu tenho um amigo”)



Apêndice VI - Registo Escrito “O que dissemos sobre a Amizade?”

Eu: Todos nós temos alguém de quem gostamos muito... Por exemplo a Carina gosta muito do Diogo, da Clarinha...(nomes das restantes crianças)... de todos e vocês de quem gostam?

Melissa: Eu góto a kitty...

Maria: A mamã

Miriam: Eu góto a mamã Rocha

Lara: Eu góto a minha mamã Céla

Melissa: Eu goto a minha mamã Paula

Rúben: A giáfa... na sala

Eu: E aqui na sala? De quem é que gostam? Com quem é que brincam? (...)

Melissa: Da Inês...

Valentim: Da Inês

Miriam: Da mamã

Catarina: Do Valentim, da Potela

Lara: Lara amiga da Miriam

Lília: Da Maria

Dinis: Da mamã e do papá

Rúben: Da mãe e do pai

Educadora: E tu tens um amigo especial não tens Ru? Quem é que é especial?

Rúben: O Dinis

Inês: Mamã

Apêndice VII – Imagens do Livro “O que é ser amigo?”

Ser Amigo É ...



Dar as Mãos

Ser Amigo É ...



Brincando Juntos

Ser Amigo É ...



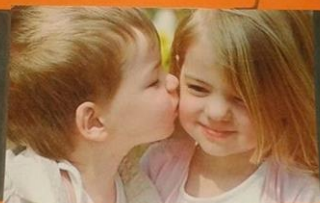
Ajudar

Ser Amigo É ...



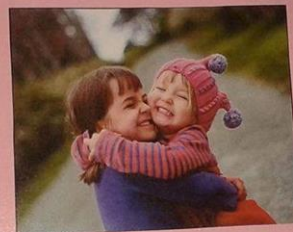
Ler Juntos

Ser Amigo É ...



Dar um Beijinho

Ser Amigo É ...



Dar um Abraço

Apêndice VIII - Fotografia da Segunda Atividade (Livro “O que é ser amigo?”)



Apêndice IX - Registo Escrito “O que vimos? O que estavam a fazer as crianças?”

Ser amigo é... Brincarmos Juntos

Melissa: O menino...Brincar

Ser amigo é... Cantarmos Juntos

Melissa: A tocar guitarra.

Ser amigo é... Dançarmos Juntos

Catarina: Dançar

Melissa: Batê palma

Valentim: Dançaie

Ser amigo é... Rirmos Juntos

Catarina: A rir

Rúben: A ó-ó

Ser amigo é... Lermos Juntos

Valentim: Vê a história

Ser amigo é... Dar as mãos

Dinis: Dar a mão

Ser amigo é... Dar um abraço

Catarina: A dá abacinhos

Ser amigo é... Dar um beijinho

Maria: Dar beijinhos

Apêndice X – Fotografias (Atividade Jogo dos Afetos – Círculos Coloridos)





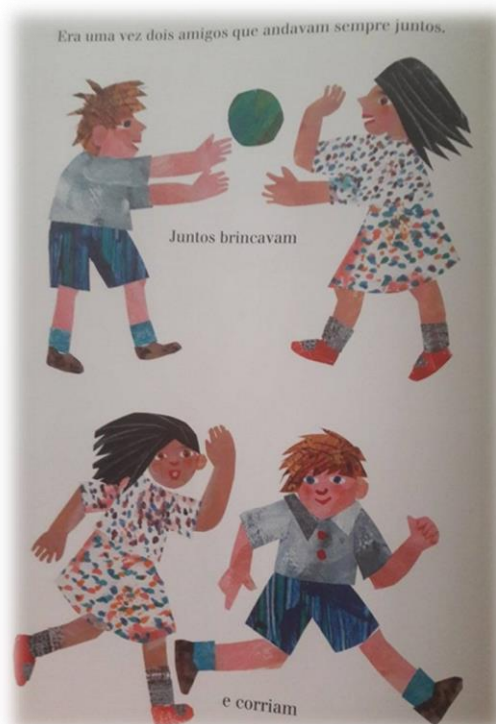
Apêndice XI - Fotografias (Materiais usados na Atividade Jogo dos Afetos II)



Apêndice XII – Construção do Jorge e do Pedro (Notas de Campo, 13 de Abril de 2016)



Apêndice XIII – Imagens do Livro “Amigos” de Eric Carle



e dançavam



e contavam segredos um ao outro.



Mas um dia o rapaz ficou sozinho. A sua amiga partira.
Tinha-se mudado para longe.
- Tenho saudades dela - disse ele. -
Onde quer que ela esteja, tenho de encontrá-la.



Depois respirou fundo,
contou até dez, e...



Fez um ramo.

E ali estava a sua amiga!

- Encontrei-te! - gritou ele.
- Eu sabia que virias - disse ela.

Juntos brincaram
E correram
E dançaram
E contaram segredos um ao outro...



Apêndice XIV – Registo escrito sobre “O que é ser amigo? – Respostas do Grupo I de Jardim-de-Infância

- 1- **Carla** (É perguntar porque é que a outra pessoa está feliz ou está triste e convidá-la para brincar na nossa casa ou em outro lugar)
- 2- **Daniel** (É brincarmos aqui na nossa sala sem bater em ninguém e saber partilhar os brinquedos porque são de todos)
- 3- **Dinis** (É ajudar em tudo o que é preciso)
- 4- **Jorge** (É jogar à bola e assistir aos jogos de futebol do mano e apoiá-lo sempre)
- 5- **Martim** (É saber partilhar as nossas coisas e ajudar quando alguém não entende alguma coisa)
- 6- **Pedro** (É brincar nas construções)
- 7- **Miguel** (É contarmos piadas quando os amigos estão tristes)
- 8- **Santiago** (É fazer um desenho para uma pessoa especial)
- 9- **Marta** (É dizer às pessoas que elas são importantes para nós)
- 10- **Mónica** (É ajudar, dar beijinhos e abraços muito fortes e grandes)
- 11- **Mariana** (É brincarmos sem confusão na casinha)
- 12- **Inês** (É gostar muito de uma pessoa)
- 13- **Tiago** (É dar coisas)
- 14- **Guilherme** (O Guilherme brinca)
- 15- **Susana** (É brincarmos às nossas brincadeiras preferidas)
- 16- **Luís** (É brincar.... E brincar)
- 17- **André** (É protegermos os mais novos e ajudarmos a fazer as coisas)
- 18- **Patrícia** (É darmos abraços e partilharmos as coisas)
- 19- **Elsa** (É lermos uma história que gostamos em conjunto e falarmos sobre ela)
- 20- **Lígia** (É dizer gosto muito de ti)
- 21- **Inês** (É emprestarmos as nossas coisas e brincarmos juntos)
- 22- **Liliana** (É dar mimosinhos)
- 23- **Rita** (É sentirmos carinho por uma pessoa)
- 24- **Ricardo** (É... brincar, dar brinquedos e... não gritar, nem magoar os outros)
- 25- **Tomás** (É brincar...)

Apêndice XV – Atividade Desenho Coletivo alusivo à temática do Halloween



Apêndice XVI – Respostas das Educadoras Cooperantes ao Inquérito por Questionário

Respostas da Educadora B de Creche

1- Qual a sua conceção de amizade?

Penso que a amizade é um sentimento afetivo, recíproco entre as pessoas. A amizade possibilita-nos construir relações de confiança com os outros, ser altruísta, estar interiormente disponível, pensar e promover o bem-estar do amigo. Pelas relações de amizade, companheirismo e até uma certa intimidade, podemos partilhar as nossas vivências, muitas vezes permeadas por emoções e afetos positivos, promotores de bem-estar, outras vezes por emoções e afetos menos positivos ou mesmo negativos, que fazem emergir um mal-estar. Nesta última situação, a amizade capacita-nos para saber ouvir o outro, e tentar aceder à sua subjetividade, para que consigamos alcançar uma compreensão solícita e empática que espelhe as suas emoções e pacifique as suas angústias. Os amigos, movidos por uma vontade intrínseca, ou seja, por uma vontade boa por si mesma sem segundos interesses, cuidam, interessam-se, preocupam-se uns com os outros qualquer que seja a situação, quero dizer, de bem-estar ou de mal-estar. Esses amigos que se interessam e nutrem um carinho por nós, têm a capacidade de criar o envolvimento e um espaço interior *suficientemente bom* que nos faz sentir bem ou reconciliar emoções para nos sentirmos melhor. Penso que o conceito de amizade se vai construindo, desenvolvendo e modificando ao longo do ciclo de vida e que é influenciado por relações de amizade anteriores. No entanto, para mim, a amizade não é restrita às relações entre os humanos e pode ser construída entre uma pessoa e um animal. Tive uma relação de amizade muito gratificante com um animal, durante quase 17 anos. Quando estive doente, à noite, a presença do meu animal ajudava-me a conciliar o sono e a adormecer mais tranquila. Parecia que o meu animal conseguia criar esse tal espaço *suficientemente bom* que me dava confiança e segurança, para adormecer.

2- Como é que caracteriza a amizade na infância?

As crianças que mais observo e que fazem parte do meu quotidiano profissional são crianças da primeira infância (0-3 anos). Parece-me que as crianças no início da infância

apresentam um vínculo com os pares, promotor do estabelecimento de relações de amizade. Os bebês desde as idades mais precoces quando os deitamos no colchão ou os recostamos na cadeirinha de *relax*, muito perto uns dos outros, olham-se, vocalizam, tocam-se, agarram as mãos do outro, seguram as roupas, agem e interagem como uma linguagem de pergunta / resposta, na qual muitas vezes são introduzidas inovações, nessa conversa. Uns meses mais tarde e ainda antes do primeiro ano, estes comportamentos tornam-se mais convincentes, aos olhos menos despertados, e os bebês brincam uns com os outros ou com os brinquedos. Conforme vão crescendo, as suas ações e brincadeiras começam a ser mais coordenadas, ou seja, na casinha quando brincam ao faz de conta, as crianças desenvolvem histórias, empenham-se em ações individuais ou coletivas, mas todas fazem parte e contribuem para essa história, para essa brincadeira. As crianças começam a compreender os gostos umas das outras, nas brincadeiras ou pelos brinquedos.

Esta proximidade entre os bebês e as crianças mais crescidas e estas ações do seu quotidiano são, na minha opinião, precursores e promotores da construção das relações de amizade, uma vez que, embora os bebês estabeleçam relacionamentos desde o seu nascimento, os bebês antes de iniciarem a frequência da creche têm pouco contacto com outros bebês e crianças e, por isso, poucas experiências e relações de amizade com os seus iguais. Por outro lado, esta interação entre os bebês e entre os bebês e os adultos da sala, favorece as relações de amizade, a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo. Para além da interação, outras aptidões sociais são beneficiadas com o estabelecimento das relações de amizade, principalmente a comunicação com os pares e com os adultos, a receptividade para com os outros. Penso que qualquer que seja o sentimento, a que estamos a chamar amizade, que bebês e crianças da primeira infância nutrem uns pelos outros e pelos adultos da sala, esse sentimento parece dar confiança e segurança aos bebês e às crianças, porque no momento de acolhimento, momento este em que há a separação entre os pais e as crianças, muitas vezes para facilitar essa separação as outras crianças ou mesmo um dos adultos da sala, que a criança prefere, são recursos valiosos para que a criança entre na sala confiante e sorridente, possivelmente porque se sente segura. No momento da despedida são as crianças que se despedem umas das outras e se dirigem ao adulto, para dar um beijinho de despedida. Para além disso, a convivência quotidiana, dos bebês e das crianças, promove a sociabilidade, a autonomia e a cooperação e como gostam umas

das outras, observo que com o passar do tempo os conflitos começam a rarear, possivelmente porque a criança vai aprendendo a gerir as suas emoções. Independentemente, de as crianças da primeira infância conseguirem ou não construir o conceito de amizade, para mim enquanto educadora, o importante é essa proximidade, os laços e os vínculos que as crianças constroem e que se tornam bastante perceptíveis quando se reencontram, na creche, no momento do acolhimento ou quando se encontram fora da creche e por testemunho das famílias, ficam todas contentes e é uma alegria e por vezes até nem se querem separar.

3- Como lida com as amizades das crianças enquanto educadora?

Penso que a resposta a esta pergunta está implícita nas respostas anteriores, uma vez que é valorizada a proximidade entre as crianças, o brincar social espontâneo e toda uma ação direta e indireta, para esta última, a organização da rotina e dos espaços e materiais. Tento, o melhor que sei, favorecer as relações afetivas entre os pares e entre os adultos e as crianças. Por outro lado também penso que na construção das amizades por parte da criança, ela não está sozinha. Quero dizer que se a criança estiver num meio, seja na creche ou na família em que lhe dizem para ser amigo de um outro, que não se bate ou grita com o outro e depois a criança presencia estes comportamentos por parte do adulto para com ela, a construção do conceito de amizade tornar-se-á, mais difícil, porque a aprendizagem social, não é intrínseca à criança, mas construída segundo o meio social e cultural a que pertence. Na creche tento ser coerente com o que digo às crianças e com o que faço com elas.

4- Que estratégias utiliza para a resolução de conflitos entre as crianças que são amigas?

Não tenho procedimentos específicos para as crianças que têm mais preferência por uma criança do que por outra, para interceder nas situações em que acontecem os conflitos. No entanto, incentivo as crianças a partilhar os brinquedos, que são da creche, porque *são de todos*, como lhes costumo dizer, mas também os brinquedos que trazem de casa.

Na situação em que a criança não queira emprestar, o brinquedo que trouxe de casa, não tem que o fazer. Para tentar resolver a situação costumo dizer *os brinquedos da creche são de todos e os brinquedos de casa são de A*. Mesmo assim, se uma criança

tem um brinquedo da creche e outra o quer, não a forço a emprestar, mas digo-lhe para ela brincar e depois para o emprestar à outra criança que também o quer. Quando o brinquedo é da própria criança, também tento que o empreste, mas se se tratar de um objeto íntimo, muito significativo para a criança, nem sequer tento que o empreste, e converso com a criança que o quer. Não me parece justo que a criança tenha que partilhar a chupeta ou o objeto transicional. Não me consigo por no lugar do outro, precisamente porque eu não sou um outro, mas posso pensar como me sentiria se me obrigassem a partilhar algo íntimo, bastante significativo para mim. Não me parece egoísmo mas a preservação de um direito. Também não me parece que como são crianças e têm que aprender a partilhar, o tenham que fazer. Seria quase como uma devassa da sua privacidade. As crianças, tal como os adultos, são pessoas com os seus gostos, a sua intimidade e com direitos para tomar as suas decisões, desde as idades mais precoces, como nos casos em que referi. Elas sabem decidir, optar e escolher.

Os mais diversos conflitos são possibilidades para ensinar aptidões sociais necessárias, tais como resolução pacífica dos conflitos, para que as crianças possam, progressivamente, estabelecer e manter relações positivas com seus pares, no meu entender, relações de felicidade, harmoniosas e respeitadas.

No nosso dia-a-dia, temos oportunidade para a demonstração de afetos positivos e de carinho entre todos nós e na nossa sala, frequentemente, aparece a palavra amigo. Quando os chamo, *amigos, vamos arrumar porque está quase na hora do almoço*, os adultos da sala, são as amigas crescidas, por exemplo. Claro que todos nós somos chamados pelo nome, (aqui temos a questão da identidade), mas penso que por simples ações quotidianas, a amizade pode e deve ser cultivada. O mais importante, para mim são as relações próximas, tendo presente que a amizade não evita conflitos pontuais.

Respostas da Educadora C de Jardim-de-Infância

1- Qual a sua conceção de amizade?

Para mim a amizade trata-se da construção de laços afetivos entre as pessoas e envolve a disponibilidade de ambas as partes para ser, estar, ouvir, partilhar, confiar e essencialmente respeitar a individualidade de cada um. A amizade assume um papel muito importante ao longo da vida, pois permite-nos receber o conforto que precisamos nos momentos menos bons e desenvolver várias aprendizagens no sentido de descobrirmos a lealdade e a solidariedade para com o outro, de respeitarmos e compreendermos as diferenças pessoais, de evoluirmos como seres humanos e nos tornarmos mais responsáveis e prestativos para com os outros.

2- Como é que caracteriza a amizade na infância?

A amizade na infância é uma relação em que se iniciam múltiplas aprendizagens entre as crianças que são promotoras do seu desenvolvimento. As brincadeiras entre as crianças são a base da socialização e das descobertas sobre si e os outros, havendo naturalmente amizades que se criam durante os momentos de brincadeira.

3- Como lida com as amizades das crianças enquanto educadora?

Enquanto educadora procuro dar espaço e tempo para que as interações entre as crianças aconteçam, por exemplo, nas diferentes áreas gosto de ter alguns brinquedos iguais porque isto permite que as crianças interajam entre si e usem os brinquedos que estão à sua disposição para brincarem juntas. Penso que é importante que no início da socialização, as crianças aprendam a estar umas com as outras quer em pequenos grupos, quer com os pares escolhidos por elas.

Durante a manhã, quando nos sentamos no tapete em grande grupo gosto de ouvir as histórias que as crianças trazem para contar e antes de irem brincar peço-lhes sempre que escolham os seus companheiros de brincadeira.

Ao longo dos diferentes momentos do dia, procuro promover a colaboração das crianças nos diferentes trabalhos que vão surgindo na sala, quer seja em pequenos grupos ou a pares. Penso que é importante observar os comportamentos das crianças no dia-a-dia e favorecer as relações entre elas, ou seja, acredito que a criança não constrói as suas

amizades sozinha. As crianças precisam de um incentivo, de um caminho que as leve ao encontro umas das outras porque a aprendizagem social é feita em conjunto, devendo por isso o ambiente ao seu redor ser propício ao convívio entre todas.

4- Que estratégias utiliza para a resolução de conflitos entre as crianças que são amigas?

Em caso de conflito entre crianças que são amigas, tento perceber se é passivo de terminar rapidamente ou não. Nas situações em que as crianças partem para a agressão física intervenho e tento que me expliquem o que se passou. Quando intervenho também explico o que se pode ou não se pode fazer e tento que as crianças entendam como devem agir. Depois, procuro também que haja uma conversa entre as crianças, o que nem sempre consigo. Não obrigo as crianças a pedir desculpa nem a dar beijinhos, deixo-as ter as suas próprias iniciativas.